

## APRESENTAÇÃO

*Três regras básicas:  
No caos está a simplicidade.  
No conflito está a harmonia.  
No meio da dificuldade está a oportunidade.*  
Albert Einstein

Esta apresentação tem por finalidade esclarecer os diferentes momentos deste estudo. Muitas vezes, em nosso trabalho, nos voltamos para um determinado tema, mas as ações nos encaminham a outros sentidos, diferentes de nossas primeiras intenções, mas, ainda assim combinantes.

Em certo momento de meu percurso profissional, fui<sup>1</sup> convidada pela direção de uma Escola Pública Estadual para trabalhar como psicopedagoga, com adolescentes que apresentavam dificuldades de relacionamento com professores, colegas e demais funcionários. A solicitação desse atendimento havia sido feita pelo grupo de professores que trabalhavam de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental II.

Os alunos eram então encaminhados pelos professores, com as respectivas queixas, para atendimentos individuais. Neles, traziam suas histórias pessoais, sendo que a grande maioria negava o motivo apresentado pelo professor. Nesse momento, eu apenas os escutava, procurando acolhê-los em suas inquietações, favorecendo o diálogo e levando-os, assim, à conscientização e ressignificação de suas dificuldades, dando lugar a construções mais objetivas em relação à postura em sala de aula.

Quando o diálogo se estabelece, os confrontos dão lugar às trocas e, conseqüentemente, todos podem se desenvolver. Nesse sentido, percebi também a importância de trabalhar com o grupo de professores. Esses trabalhos ocorriam em reuniões pedagógicas através de textos, reflexões e debates.

No início do ano seguinte, juntamente com a direção e coordenação da escola, decidi aplicar um questionário a todos os alunos desse mesmo ciclo escolar - 5ª a 8ª séries. O objetivo era obter informações que pudessem agilizar os atendimentos no início do ano letivo, devido à dificuldade encontrada pelos professores de fazer encaminhamentos, por não conhecer os alunos inicialmente e por trabalharem com classes numerosas.

---

<sup>1</sup> Em alguns momentos desta dissertação, em especial na apresentação e na introdução, optei por utilizar a primeira pessoa do singular, já que se trata de um momento em que relato o trabalho que realizei, e que deu origem a este estudo.

O questionário nos surpreendeu, pois encontramos alunos que ainda não sabiam nem ler e nem escrever. Houve uma desestabilização muito grande por parte dos professores, tanto entre aqueles que receberam os alunos quanto entre os que haviam trabalhado com os mesmos nas séries anteriores. De fato, foi um grande alerta.

Diante disso, adotei alguns procedimentos, os quais estão descritos no decorrer deste trabalho.

Resolvi, então, paralelamente a esse trabalho, no final do ano, realizar entrevistas com alguns alunos que haviam respondido o questionário e com alunos da 4ª série que ainda não sabiam ler e escrever e não responderam ao questionário. Meu objetivo com esse novo procedimento era investigar o que esses alunos pensavam sobre o seu processo de não aprender na escola.

Para minha surpresa, poucos respondiam sobre o que era questionado, e iniciavam falando da sua história de vida. Ao analisar atentamente as entrevistas, percebi a importância de mudar o rumo da pesquisa, tendo em vista os procedimentos anteriores com os adolescentes e os resultados que vinha obtendo ao ouvi-los. Resolvi então, fazer um estudo bibliográfico para entender a importante contribuição da Psicanálise no sentido de fundamentar uma escuta no trabalho psicopedagógico.

# 1. INTRODUÇÃO

*Atualmente, no mundo inteiro, se impõe a urgência de uma verdadeira alfabetização, que consiste em compreender - e em escrever - o livro do meio ambiente, o livro dos outros e o livro de si mesmo.*  
Hélène Trocmé-Fabre, 2004.

A elaboração deste trabalho, a partir das entrevistas realizadas com alunos de uma escola pública, veio iluminar o entendimento de uma importante contribuição da Psicanálise para a Psicopedagogia, estabelecendo o lugar da *escuta*.

Mais do que empreender uma reflexão sobre a adolescência, trata-se de buscar alternativas criativas para que os psicopedagogos possam ajudar os adolescentes a lidar com suas dificuldades, seus limites e processos de aprendizagem.

Nos dias de hoje, muitos pais, professores e educadores se sentem frustrados pelo fato de os aprendizes não se comportarem como “nos velhos tempos”. O que terá acontecido? Há muitas explicações possíveis: lares desfeitos, mães que trabalham fora, excesso de liberdade, porém, embora esses fatores realmente ocorram, não parecem suficientes para compreendermos o quadro atual. A eles, podemos acrescentar ainda a fragilidade do investimento afetivo e seus diferentes efeitos nefastos.

Outra grande mudança que observamos é que crianças e jovens vivem em um mundo repleto de oportunidades, para o qual, em sua maioria, não estão preparados. Hoje, eles pouco compartilham momentos com seus iguais em espaços públicos, ficando aprisionados em suas casas, apartamentos e escolas, à mercê das televisões e computadores, ou mesmo em locais inadequados, convivendo precocemente com violência e corrupção.

Os adolescentes, nessa fase da vida, passam por processos importantes, procuram se descobrir, sendo que essa busca pelo autoconhecimento se traduz, muitas vezes, em rebeldia, turbulência, desestímulos. Passam, então, a desafiar a todos, sem expectativas de futuro, com dificuldades de relacionamento com colegas e professores.

No contexto sociocultural contemporâneo, queixas sobre esse tipo de comportamento são comuns, em especial por parte dos educadores. Há, de fato, um declínio da autoridade simbólica das instituições, dos modelos parentais e sociais, dos

valores que serviam de referência aos adolescentes, acarretando, assim, sentimento de vazio, de desamparo, levando-os a buscar novos modelos de identificação.

Frente a essas colocações, no trabalho-piloto que deu origem a esta dissertação, atendi em uma escola pública estadual, localizada na zona Sul da cidade de São Paulo, no segundo semestre de 1999, jovens adolescentes que apresentavam atitudes inadequadas (enfrentavam, desrespeitavam e sentavam-se de costas para o professor) e dificuldades de relacionamento com colegas e professores em sala de aula.

Junto com a coordenação dessa escola, e na qualidade de psicopedagoga, procurei diagnosticar o que essa indisciplina indicava. Seria o efeito de um “mal-estar na cultura”, de crescimento das desigualdades sociais, de marginalização dos menos favorecidos, do despertar de medos e ferimentos antigos? Afinal, quais as razões que levavam esses alunos a desafiar constantemente seus professores? Por que tanta resistência para aprender os conteúdos das mais diversas matérias escolares? E qual seria o papel do professor diante dessas mazelas?

No intuito de responder a esses questionamentos e saber mais sobre o universo dos alunos, para ajudá-los em suas necessidades mais específicas, elaborei um questionário que foi respondido por escrito por, aproximadamente, 1000 alunos de 5ª a 8ª séries da instituição em foco, em fevereiro de 2000.

1. O que significa *respeitar* para você?
2. Como é o seu relacionamento com familiares e amigos?
3. No seu dia-a-dia, como você utiliza seu tempo?
4. Escreva algo sobre os seus “medos”.
5. Quais seus planos para o futuro?

As questões visavam, basicamente, desvendar como esses adolescentes lidavam com situações de conflitos e como estavam implicados nas relações com seus familiares, amigos, professores. E também, como empregavam o seu tempo livre - se trabalhavam, ou praticavam algum tipo de esporte, se liam livros ou se engajavam em alguma atividade cultural. Havia, ainda, a necessidade de entender seus medos, em especial por se tratar de moradores de favela, que, não raramente, eram obrigados a lidar com situações conflituosas no dia-a-dia. Por fim, queríamos saber quais suas expectativas e planos para o futuro.

Importante destacar que é muito difícil elaborar qualquer tipo de análise sem correr o risco de equívocos e, até mesmo, de fazer julgamentos; porém, é imprescindível obter

dados sobre a realidade concreta para pensarmos sobre o rumo dos acontecimentos atuais que envolvem a educação. Sabemos que não há receitas mágicas e nem manuais de instruções que devam ser seguidos para resolver os inúmeros problemas da educação brasileira. No entanto, precisamos contribuir para que mudanças aconteçam, e para tanto, é preciso ter uma percepção mais justa possível da realidade.

Além da tentativa de saber um pouco mais sobre esse público, havia também a necessidade de, por meio desse questionário, identificar possíveis apelos, solicitações, inquietações que necessitariam de atendimento individual dentro do espaço escolar. Muitos desses alunos eram tímidos ou mais reservados e, portanto, nem sempre suas dificuldades eram identificadas pelos professores. Em especial, no início do período letivo, os professores ainda não conhecem muito bem os alunos e, então, o encaminhamento para o trabalho de Psicopedagogia que realizava na instituição acabava sendo tardio, mais um motivo para a aplicação do questionário, que ajudou a colher subsídios e dar início aos atendimentos.

O encaminhamento realizado pelos professores estava relacionado, em primeiro lugar, a questões disciplinares, em seguida, à falta de interesse pelos estudos, dificuldades de aprendizagem e faltas. Porém, diante de algumas frases escritas pelos alunos, tais como, “preciso muito falar com alguém sobre meus problemas”, “muitas vezes já tentei me matar”, “quero fugir de casa para não ser abusada sexualmente”, optei por iniciar um diálogo, colocando-me à disposição para escutá-los.

Ainda sobre o questionário, importante relatar que, para agilizar a aplicação e para que ele fosse respondido pelo maior número possível de alunos, houve uma espécie de força-tarefa na escola, contando para isso com a ajuda dos professores. Ao final desse processo, contabilizamos os questionários e vimos que um grupo de 20 alunos não havia realizado a proposta. Então, fui chamando cada um deles, e foi aí que tive uma grande surpresa.

Constatei que uma parte deles não havia respondido simplesmente por que não sabia ler e nem escrever; muitos nem sequer reconheciam todas as letras do alfabeto, outros liam algumas palavras, mas não conseguiam compreender o texto, e havia quem apenas conseguisse identificar sílabas isoladas.

Alguns desses aprendizes, certamente mais conscientes de suas dificuldades, não entregaram o questionário, talvez porque não quisessem expor aos professores “*o seu não saber*”. Outros, menos conscientes ou críticos, acabaram entregando as suas respostas com

um amontoado de letras impossíveis de serem entendidas pelos professores, pois estes, por serem especialistas em outras áreas (como História, Ciências, Geografia, etc.) desconhecem como ocorre a aquisição da escrita num processo de construção pelo aluno. Em especial, houve o caso de um adolescente, que denominei “esquizofrênico da escrita”, que acreditava estar lendo e escrevendo corretamente, inclusive com a certeza de que seria compreendido.

A aplicação desse questionário acabou nos revelando aspectos relevantes, provocando reflexões e, em especial, uma tomada de consciência da complexidade da situação desse grupo de alunos. A dificuldade de usar a linguagem escrita foi tão marcante que optamos por disponibilizar um atendimento diferenciado a esses alunos. Nesse sentido, de imediato, a escola disponibilizou um trabalho que foi por mim realizado, por ser especialista em alfabetização.

Os demais alunos, em especial aqueles que resistiam em aprender, os mais rebeldes e indisciplinados, também iam sendo atendidos, por mim, conforme encaminhamentos realizados pelos professores.

Os encontros com esses alunos, tanto individuais como grupais, duravam uma hora e aconteciam fora do horário das aulas. Como psicopedagoga, tinha como objetivo promover um espaço de escuta para que esses alunos colocassem suas angústias, medos, dificuldades, suas histórias de vida, que muitas vezes eram conflituosas. Nesse contexto, fui observando que muitos deles, ao serem ouvidos, já melhoravam sua relação com o aprendizado. Algumas orientações aos professores também iam sendo realizadas em horários pedagógicos, para que, em conjunto, pensássemos algumas ações para poder acolher e ajudar os alunos com maiores dificuldades.

De fato, promover um espaço para a escuta desses alunos pode ser profícuo, pois, ao serem ouvidos, passaram a refletir, inaugurando uma possibilidade real de se posicionarem como sujeitos, base para toda e qualquer aprendizagem. Foi sendo instituído um complexo processo interativo, que envolvia não só uma oportunidade para a construção de habilidades, tais como compreender textos, escrever, mas também para a instauração de autoconfiança, estabelecendo outras formas de ver e estar no mundo.

Apresento a seguir alguns relatos extraídos dos questionários, que podem nos ajudar a entender as situações e angústias vividas por esses adolescentes, e que foram abordadas posteriormente no atendimento psicopedagógico individual:

. *Tenho medo de engravidar; e ficar sozinha em casa, quando minha mãe não está;*

- referência à possibilidade de assédio por parte de padrastos, parentes, ou tentativas de estupros;

. *não quero morrer “ agora”;*

- perseguição pelos próprios familiares, com tentativa de assassinato;

. *ninguém gosta de mim; eles me culpam;*

- familiares culpam o aluno de haver sido causador da morte acidental do irmão menor; esse adolescente passou a apresentar um quadro de depressão com tentativas de suicídio;

. *meu relacionamento com meus familiares é péssimo, eles não me entendem;*

. *já pensei em sair de casa ou me matar;*

-desestruturação familiar grave, pais muito autoritários e agressivos, drogados, alcoólicos;

. *não posso nunca sair de casa, só posso vir à escola;*

-adolescente jurado de morte por moradores do local, muitas vezes tendo que se ausentar;

. *é melhor morrer, quero morrer;*

-desilusão amorosa, com tentativas de suicídio; e envolvimento com chefes de quadrilha;

. *não sei por que nasci homem;*

- opção / inclinação ao homossexualismo, insegurança devido à não-aceitação dos familiares;

. *ser envolvido injustamente;*

-medo de ser fraco e se envolver com o que denominava “coisas erradas”;

. *eles falam, falam, eu nem ligo;*

. *não tenho medo de nada, nada, nada.*

-alunos encaminhados para a escola judicialmente, por estarem em liberdade assistida (LA).

Já com relação ao processo pedagógico em si, a partir do que nos foi revelado no questionário, fui criando estratégias de aprendizagem que pudessem desafiar esses alunos a localizarem suas dificuldades. Tanto nos atendimentos individualizados como nos grupais,

propunha desafios de leitura, escrita, utilizando jogos, quebra-cabeças, cruzadinhas, letras móveis, parlendas, músicas, caça-palavras, ... Ia fazendo intervenções necessárias junto aos alunos, procurando desafiá-los e desestabilizá-los para que pudessem refletir sobre o processo de leitura e escrita.

Em reunião realizada com os professores para explicar-lhes a situação dos alunos, houve muitas surpresas com as dificuldades que esses adolescentes vinham apresentando. Ao tomaram ciência da situação, e pelo fato de serem especialistas de diferentes disciplinas e não alfabetizadores, os professores se desestabilizaram, sentindo-se impotentes e sem recursos para lidar com o problema, em especial com os alunos considerados “*copistas*” (alunos que apresentam seus trabalhos com capricho e letras maravilhosas, mas não dominam o conteúdo das matérias). Infelizmente nem todos os professores acreditam na importância de se aplicar, nos primeiros dias de aula, uma prova diagnóstica, para conhecer em que momento esses alunos se encontram no processo de aprendizagem.

Mediante essa situação, os professores solicitaram junto à direção orientações ou cursos que pudessem ajudá-los a trabalhar com essas dificuldades. Fui então convidada a ministrar um curso de Psicogênese da Língua Escrita, com base no trabalho desenvolvido por Ferreira e Teberosky (1990), sobre o processo de construção da escrita, com duração de 20 horas, visando proporcionar aos profissionais maiores conhecimentos sobre as hipóteses que os alunos apresentam no início da aquisição do código escrito. Nesse curso procurei apresentar aos docentes produções de texto realizadas pelos alunos, nos diferentes momentos da aquisição da escrita, e algumas alternativas para a realização de intervenções pelo professor, aspectos que mais angustiavam os docentes.

A partir daí, foram realizadas muitas reflexões pelo grupo de professores e equipe escolar para minimizar e corrigir as falhas que ocorreram em anos anteriores.

Outro dado que considero de extrema relevância, senão o principal para aquele momento, era: muitos dos problemas disciplinares apontados pelos professores eram causados principalmente por esses alunos que apresentavam sérias dificuldades para ler e escrever. Nesse sentido, os professores foram subsidiados, em reuniões, com textos sobre a adolescência, que servissem para reflexões, debates e minimizassem os problemas que ocorriam com frequência.

Outro aspecto relevante foi a reflexão realizada pela equipe e pelos docentes sobre os critérios relativos à aprovação ou retenção de alunos. E nesse repensar dos critérios, a equipe foi mais rígida nas avaliações, e os alunos que, no final do ciclo, não apresentaram



condições de serem promovidos foram encaminhados para as classes de “correção de fluxo”<sup>2</sup>, em que é realizado um trabalho diferenciado, dentro de uma programação especial, para acelerar o processo, com ênfase especial em alfabetização e dificuldades de aprendizagem.

Importante salientar que, ao descobrir essas grandes falhas no processo de aprendizagem desses alunos, foi possível criar alternativas para superá-las, construir novas propostas que levassem em conta as suas características etárias, sociais, psicológicas e cognitivas, garantindo a eles o direito de aprender a ler e escrever, compreender, interpretar, fazer uso social desses saberes, para poder atuar como cidadãos nos espaços além da escola.

Então, paralelamente a esse trabalho, decidi levar adiante esta pesquisa, por meio de entrevistas realizadas com alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem e, em especial, na apreensão da linguagem escrita. Selecionei nove alunos da escola em foco que se encontravam em período de recuperação de férias no mês de janeiro – três deles, do quinto ano, já haviam respondido ao questionário e estavam freqüentando o atendimento psicopedagógico individual; os outros seis estavam no quarto ano. Iniciei nossos encontros com a questão: “O que você pensa sobre o seu processo de não aprender a ler e escrever?”, e a partir dela iniciávamos a conversa, sendo que, na medida da necessidade, ia fazendo novos questionamentos, sempre procurando levar esses alunos a não só responderem, pois muitos ficavam calados, como também a refletirem sobre seus processos de aprendizagem.

Essas importantes reflexões levaram-me a estruturar o presente estudo da seguinte maneira: no capítulo 2 enfoco questões que caracterizam o período da adolescência. O capítulo 3 está voltado às contribuições teóricas sobre o processo de aprendizagem. No capítulo que se segue enfatizo a importância da linguagem na constituição do sujeito. No capítulo 5 apresento a experiência sobre a escuta e as contribuições da psicanálise. A seguir alguns fragmentos das falas dos adolescentes a partir da escuta psicopedagógica, nas principais tarefas da adolescência. E, finalmente, no capítulo 7 as considerações finais.

---

<sup>2</sup> Essa classe de “correção de fluxo” consiste em agrupar os alunos que não foram promovidos para o 5º ano e, também, aqueles com defasagem de idade (exemplificando um aluno de 13 anos, que nunca estudou freqüentar um 1º ano escolar, com alunos de 6 anos).

## **1.1 Objetivos**

**Levantar algumas contribuições da Psicanálise para o estabelecimento de uma escuta psicopedagógica.**

**Identificar algumas contribuições da escuta psicopedagógica (a partir da Psicanálise) para o desenvolvimento do aluno como sujeito de seu processo de aprendizagem, em especial no que se refere à aquisição da linguagem escrita.**

## 2. DESAFIOS DA ADOLESCÊNCIA E PONTOS DE VISTA PSICANALÍTICOS

*O objetivo que devemos nos propor na educação de um jovem é o de formar-lhe o coração, o juízo e o espírito, e isto na ordem em que estou citando.*

Jean-Jacques Rousseau

Este capítulo apresenta algumas teorizações a respeito dos adolescentes, tendo como intuito subsidiar os educadores na difícil tarefa de ensiná-los.

Complexos períodos constituem o ciclo vital do ser humano: alguns mais tranquilos, outros, caracterizados por grandes mudanças, como o período da adolescência. Trata-se de um trajeto longo e, muitas vezes, desgastante de uma transição repleta de desafios e transformações. É verdadeiramente nesse momento que ocorre o luto da infância, com a proximidade de entrada na vida adulta, surgindo então conflitos e crises que dificultam a maneira de lidar com os adolescentes.

Porém, apesar de dolorosa, e muitas vezes problemática, a adolescência é uma fase necessária, desejável, sendo, portanto, de extrema importância que os educadores sejam conhecedores dos processos pelos quais passam os adolescentes, para que possam mediar adequadamente a aprendizagem.

Aonde queremos chegar com tudo isso? Bem, parece-nos óbvio: se o educador não compreender esses processos de desenvolvimento, não atentar para as necessidades de seus jovens alunos, buscando informações nas teorias, o processo educacional, citando Rubens Alves, se transformará em *uma máquina de moer carne*.

### 2.1 As tarefas da adolescência

A Psicanálise confere à história individual e à infância um papel importante e determinante na vida das pessoas. O sujeito se constitui a partir do que experimenta em suas vivências reais, imaginárias e simbólicas.

Freud (1856-1939), em seus escritos sobre a puberdade, em especial no livro “Três Ensaios sobre a Sexualidade” (1920), descreveu a adolescência como um período de

excitação sexual, ansiedade e, em determinados momentos, como transtornos de personalidade. O autor complementa que, além das transformações corporais, também ocorrem transformações psíquicas, trazendo, na puberdade, fantasias das cenas primitivas com a própria família, para que, aos poucos, avancem e tragam outras cenas, em relação a outros sujeitos e ao mundo. “Com a chegada da puberdade introduzem-se mudanças que levam a vida sexual infantil a sua configuração normal definitiva. Até esse momento, a pulsão sexual era predominante auto-erótica, agora, encontra o objeto sexual” (FREUD, 1997, p. 85).

Importante destacarmos que, tratando da adolescência, Freud lista como aspectos relevantes deste período a “identificação”, a “autonomia” e a “lei do incesto”.

Um adolescente provoca mudanças na família, na escola e na sociedade, em termos de linguagem, atitudes, posturas. Ele desafia, testa regras, torna-se rebelde, sendo esse período turbulento caracterizado, então, como uma fase de crise.

Jeammet (2005, p. 33) adverte, porém, que “a crise é inerente ao próprio processo de desenvolvimento, mas não se traduz necessariamente por uma expressão comportamental conturbada. Ela traduz o fracasso relativo do aparelho psíquico de gerir crise e, neste sentido, é sinal de vulnerabilidade, senão de patologia.”

Também considerando a adolescência como período de crise e de impasse, Barone e Barone (2003, p. 194) interrogam: “Como metabolizar psiquicamente as mudanças do real corpo, advindas da eclosão da sexualidade e como responder de outro lugar às exigências sociais?”. Acrescentam ainda as autoras que, nesse momento, também ocorre outro importante passo: preparar-se para a escolha profissional, ou definir-se por uma área de seu interesse.

Barone e Barone ressaltam ainda a importância de estarmos atentos às principais tarefas da adolescência: “a revisão da identidade, no tríplice aspecto da assunção da sexualidade, da busca de autonomia e do desenvolvimento das competências”, enfatizando que o êxito dessas tarefas “depende essencialmente da possibilidade de fazer o luto pela perda da infância bem como suportar toda sorte de incertezas e surpresas colocadas pelo desconhecido.” (BARONE e BARONE, 2003, p. 195)

Um dos aspectos levantados por Barone e Barone (2003, p. 195), na revisão da identidade, é **“a assunção da sexualidade”**, que é “a possibilidade de realizar identificação com um papel sexual, a consideração da potência sexual e a escolha do objeto”.

A sexualidade é um dos acontecimentos mais importantes na fase da adolescência. O corpo infantil dá lugar ao corpo adulto, que poderá exercer a função da reprodução. Porém, ao mesmo tempo em que é o início da vida de prazeres, é prenúncio de problemas: para as garotas - a menstruação e a ameaça de poder engravidar; os garotos, por sua vez, começam a sentir o peso da responsabilidade - a obrigação de “dar conta do recado”, ou seja, de exercitar a própria sexualidade.

Os adolescentes trazem informações sobre o funcionamento do corpo carregadas de medos, preconceitos e tabus. Nesse momento, poder escutar suas angústias, contribuindo para que suas dúvidas e curiosidades sejam respondidas, contribui para melhorias na vida cotidiana.

O segundo aspecto refere-se à **“busca da autonomia”**, que, ainda para Barone e Barone (2003, p. 196), diz respeito a “jogos identificatórios do sujeito, especialmente em relação a movimento de submissão ao desejo do outro e de assunção do desejo próprio”. Trata-se de um desligamento, um luto pela separação dos pais e perda da infância, necessários para a busca de ideais, substituindo, assim, os objetos originais.

Ao buscar um lugar na sociedade, o adolescente depara com um paradoxo, um momento conflitivo. O maior enriquecimento da identidade ocorre na relação com os desejos dos pais. Há, no entanto, dois movimentos contraditórios - ao mesmo tempo em que deseja apegar-se a eles, deseja também romper. Esse momento é fundamental para ajudar o adolescente a se desenvolver de modo equilibrado.

**“Desenvolvimento das competências”** é o outro aspecto relevante indicado por Barone e Barone (2003, p. 200) como desenvolvimento das possibilidades sublimatórias:

O delineamento de metas para o futuro, a transformação do brincar para o trabalho, a possibilidade da utilização da criatividade e o reconhecimento das condições próprias, que promovam escolhas sintonizadas com o sujeito. [...] Essa competência está associada [...] à instância de ideal do eu, presente na teoria freudiana a respeito do narcisismo. O ideal do eu estabelece-se no momento de desilusão narcísica, anteriormente garantida pelo eu ideal, passando a configurar-se como objetivos e metas que se deseja alcançar.

Nesse sentido, podem-se colher frutos assegurados pelos sentimentos de auto-estima que provêm do ideal do eu. Por outro lado, pode ocorrer a paralisação no processo devido à fixação no eu ideal de perfeição, levando ao aniquilamento da capacidade construtiva.

A competência do sujeito, por meio de capacidades sublimatórias, permite a realização de atividades. A criatividade também possibilita a transformação da realidade, tendo como fonte de inspiração um desejo próprio.

A respeito da adolescência, Jeammet, (2005, p. 52) salienta dois pontos de vista que resumem o enfoque psicanalítico, sendo eles, portanto, mais complementares que excludentes: a adolescência como repetição e luto pela infância. Relata, também, que as aquisições essenciais são realizadas na infância e que a adolescência não criaria nada de novo. Nesse caso, as repetições foram provocadas pelas fixações na infância, aquilo “que permaneceu recalçado ou às vezes clivado no seio do ego.” [...] Já o segundo nível de transformação será “um processo de maturação e um processo de desinvestimento e de luto dos objetos infantis.” (JEAMMET, 2005, p. 52, 53)

De todos os períodos na vida humana Ana Freud (2006) priorizou os estudos da puberdade, sendo pioneira em chamar a atenção sobre a similitude entre a adolescência, as decepções sentimentais e os períodos de luto. Segundo a autora, os adolescentes

[...] são egoístas e materialistas. [...] São ascéticos, mas, subitamente, mergulham na indulgência pulsional do mais primitivo caráter. Por vezes, seu comportamento em relação a outras pessoas é turbulento e irrefletido, contudo são extremamente sensíveis. [...] Algumas vezes, dedicam-se ao trabalho com infatigável entusiasmo e, outras vezes, são preguiçosos, desleixados e apáticos (ANA FREUD, 2006, p. 99).

A razão desse comportamento é explicada pela autora de duas maneiras diferentes. Primeiramente, ocorre pelas transformações químicas, como consequência do funcionamento das glândulas sexuais; isto é, o acompanhamento psíquico de mudanças fisiológicas. Posteriormente, Ana Freud rejeita a idéia de conexão entre o físico e o psíquico, e atribui essa convulsão psíquica da adolescência ao fato de o desenvolvimento psíquico ser independente dos processos glandulares e pulsionais. No entanto, [...] “não apenas os fenômenos físicos, mas também os psíquicos da puberdade” [...] são de extrema [...] “importância no desenvolvimento do indivíduo e aí estão o início e a raiz da vida sexual, da capacidade de amar e do caráter como um todo.” (ANA FREUD, 2006, p. 99).

Para Ana Freud (2006, p. 103), a puberdade é uma recapitulação do período sexual infantil. E cada um dos períodos sexuais é uma ressuscitação do que antes se passou. Terminado o primeiro período infantil, estabelece-se o período de latência, com um declínio fisiológico na força das pulsões, um momento de calma para o ego, que tem então novas atribuições e torna-se mais forte em relação ao mundo exterior e menos

submisso. Essa mudança em relação aos objetos externos se altera à medida que supera a situação edípica. “Cessa a dependência completa dos pais e a identificação começa ocupando o lugar do amor-objeto. Cada vez mais os princípios impostos à criança por seus pais, professores – seus desejos, requisitos e ideais – são introjetados.” Neste caso, dá-se o estabelecimento, dentro do seu ego, de “uma instância permanente” [...], “o superego”, na qual estão consubstanciadas todas as solicitações dos que rodeiam as crianças.

O intervalo entre a latência e a puberdade é meramente preparatório para a maturidade física sexual. “O processo fisiológico que marca o advento da maturidade física sexual é acompanhado pela estimulação dos processos pulsionais, a qual é transportada para a esfera psíquica, na forma de um influxo de libido” (ANA FREUD, 2006, p. 103,104).

Nesse caso, ocorrem grandes mudanças na vida dos adolescentes, pois os conflitos internos entre o ego e o id novamente se deflagram. “Os desejos edípicos são realizados na forma de fantasias e divagações, nas quais sofreram algumas distorções.” A energia pulsional se intensifica, ocorrendo mudanças por interesse na genitalidade. As pulsões agressivas “são intensificadas a ponto de completo desregramento; a fome converte-se em voracidade; e a traquinice do período de latência redundando no comportamento criminoso da adolescência” (ANA FREUD, 2006, p.104).

Podem ocorrer também, nesse momento, tendências exibicionistas, crueldade com animais, e no lugar de hábitos de limpeza, surge o prazer pela imundície e pela desordem.

“Os desejos edípicos são realizados na forma de fantasias e divagações.” [...] “nos rapazes, as idéias de castração e nas meninas, a inveja do pênis tornam-se uma vez mais o centro de interesse” (ANA FREUD, 2006, p.104).

Também para Aberastury (1981), a adolescência é uma época de perdas e lutos. Primeiramente, ocorre o luto pelo corpo perdido. Corpo este que se transforma e se torna novo, porém, algo estranho e enigmático de como esse corpo ficará. Um corpo infantil que ficou para trás, mas que, agora, se torna apto a agir na dupla dimensão da sexualidade e da agressividade.

No entanto, com todas essas mudanças, ocorrem novas aquisições, como: ser do contra, ter manias de alimentos, vestirem-se de forma estranha, conhecer novas religiões e variadas formas de ser, para poder encontrar uma forma nova do ego. Fazem parte também dessa elaboração do luto o chorar, o isolar-se, o cobrar atitudes dos pais. Um processo

vivenciado com angústia, depressão e agressividade, para poder imprimir sua marca e seu direito de propriedade sobre seu corpo.

Esse corpo não é mais a tela protetora em que a criança pode esconder seus pensamentos, desejos, mas revela os embaraços, as perturbações das emoções, as ruborizações, as vergonhas, mostrando-nos seu mundo interior.

Não podemos deixar de registrar o incômodo que o adolescente sente com seu corpo, como expressão da identificação pelas semelhanças físicas com os membros da família, procurando assim modificar sua aparência.

Um verdadeiro paradoxo - o corpo como principal fator de transformação que afeta o adolecer, mas que lhe imprime certa constância para lhes garantir continuidade - ter um papel organizador na construção da personalidade.

O corpo é, com efeito, um elemento essencial da identidade, aquilo que especifica um indivíduo a seus próprios olhos e aos olhos dos outros. [...] A psicanálise mostra que o desenvolvimento da personalidade parece estar sempre ligado ao seguinte dilema: para ser si mesmo é preciso se alimentar dos outros e, ao mesmo tempo, é preciso se diferenciar deles (JEAMMET, 2005, p. 42 - 56).

Um paradoxo, que coloca em jogo dois aspectos da filiação: se identificar e diferenciar. Ao vivenciar essa contradição, o adolescente sente-a como insolúvel, vive um constrangimento interno que não pode ser percebido a não ser por seus efeitos - quero ser autônomo, mas dependo dos meus pais.

Um segundo luto advém da maneira como a família, amigos e educadores costumam tratar os jovens em seus novos papéis. Muitos se assustam com isso, por não serem nem crianças, nem adultos, e com célebres demandas com as quais não sabem lidar. *Você não é mais criança...*, ou *Você ainda é muito novo para...* e outras colocações. É um período de dificuldades para os jovens e para sua família.

## **2.2 O papel dos familiares na adolescência**

As crises do adolecer são repletas de emboscadas, e ainda que as transformações dessas crises envolvam a todos - pais, educadores, profissionais da saúde -, não há dúvida de que o sistema familiar é uma das influências mais significativas, que pode auxiliar ou dificultar o adolescente no enfrentamento das demandas sobre o desenvolvimento no mundo de hoje.



Iniciemos pela questão da identidade. Do ponto de vista psicanalítico, o ser humano não nasce com um *eu* formado. Várias são as condições necessárias para que este venha a se constituir na sua singularidade, sem muitos entraves.

Muito antes de nascer, é preciso que a criança tenha sido previamente enunciada e investida pelo desejo materno e paterno. E, a partir do nascimento, o investimento deve continuar através da energia libidinal dos pais.

Neste início de atividade psíquica, todo prazer no nível do corpo é sentido como investimento libidinal e todo desprazer, como desinvestimento. Nos primeiros contatos boca-seio, é preciso que o bebê tenha uma experiência de satisfação, e o desprazer deve ser mínimo, para que o desejo de ser desejado entre em ação. Nesta fase, um excesso de sofrimento pode acionar o desejo de não-desejo, levando o bebê ao desinvestimento.

Os pais exercem um papel importante na vida da criança. Tudo o que para ela e sobre ela falam vai ter uma função identificatória. Mais tarde, o grupo de pares e o meio social também exercerão essa função identificatória para a criança. E, dependendo do tipo de avaliação realizada pelos familiares, pelos professores, pelo grupo, e sendo estas positivas ou negativas, poderão ocorrer alterações na formação da identidade da criança.

Nesse sentido, podemos dizer que o discurso do meio social contribui para a constituição do sujeito. Podemos dizer também que a linguagem é a função humana primordial e condição fundamentalmente propiciadora do desenvolvimento. Pela linguagem, verbalizamos nossa percepção do mundo, o que contribui para o conhecimento deste e para a obtenção de objetos para a satisfação dos desejos e necessidades. Verbalizamos também nossos sentimentos, nossos pensamentos, aumentando a possibilidade de aprendizagem.

Nessa perspectiva, ao interpretar as demandas do bebê e a elas respondendo, a mãe vai se tornar a porta-voz de seu filho, instalando o desejo. Essa ação é estruturante do psiquismo da criança, sendo, por isso, necessária.

No momento em que a criança ingressa na escola, ela toma inconscientemente um substituto que irá simbolizar os pais, sendo que a palavra deste substituto possuirá uma função identificatória. Nessas circunstâncias, o sujeito, ao defrontar com seu sofrimento, muitas vezes é levado a projetá-lo em alguns objetos (livro, professor, escola), terminando por desinvesti-los, a fim de investir em outros objetos (colegas, esporte, lazer, etc). Dependendo dos conflitos identificatórios e dos acontecimentos de sua história pessoal, pode acontecer, então, a única via que encontra, a de alienar o próprio pensamento.

Pensando na situação de ensino-aprendizagem, observamos que os pais desempenham, então, papel fundamental, através do discurso e do desejo pela criança. E os professores também, através do discurso e por meio das relações interpessoais, podem investir nos alunos, reconhecendo-os como capazes de avançar no processo de aprendizagem.

Durante a adolescência, os conflitos com pais são, muitas vezes, inevitáveis e previsíveis. Um dos conflitos familiares é a dificuldade que muitos pais têm em entender que regulamentos e normas antes aplicados adequadamente em seus filhos, agora, não o são mais. Os jovens apresentam sentimentos ambivalentes em relação à própria independência e em relação a serem responsáveis pelas suas ações. Sendo assim, assumir responsabilidade pode ser assustador. Autonomia e dependência geram conflitos e podem causar oscilações no comportamento.

A posição de Dolto (2004) sobre a adolescência também indica que se trata de um período de modificações corporais e psíquicas, as quais se encontram imbricadas num processo de constituição do sujeito que é re-construído na adolescência. A construção se deu na infância pelo conhecimento do eu, a partir do olhar do outro, um outro identificatório. Na adolescência há a necessidade de um novo conhecimento de si, possibilitado pela ressignificação e renovação no modelo grupal, que compartilha estilos próprios determinados pelo contexto social.

Outra idéia importante nos traz Villarreal (1998), no prólogo de seu livro *Tornar-se Adolescente*, enfatizando que o fenômeno da adolescência pode ser estudado por meio de diferentes enfoques: considerar a adolescência como uma segunda fase de separação das figuras parentais; considerá-la como caminho da dependência e desamparo infantis para uma relativa vida adulta; organização e reorganização das defesas contra a emergência das pulsões sexuais que ocorrem na puberdade. Como busca de uma identidade própria, a adolescência envolve não apenas o significado do mundo, mas também o de sua própria existência.

As transformações do adolescente e a distância relacional tornam a atmosfera do ambiente familiar pesado, refletindo na dificuldade tanto para o adolescente como para os pais em lidar com a situação. É a época em que o familiar é sinonimamente repulsivo, ocorrendo a evitação dos pais, a busca de um espaço privado, enclausuramento no quarto, atitudes negativas, fugas, viagens impulsivas.

Também resulta importante para os estudos sobre a adolescência o terceiro luto, que segundo Aberastury (1981), é por aqueles que os superprotegiam - os pais da infância, aqueles pais idealizados que tudo sabiam, mas que estão envelhecendo e, um dia, irão realmente morrer; assim os adolescentes se sentem completamente abandonados. Trata-se de um luto que revela perda de algo valioso. No entanto, as pessoas que mais investiram na infância do adolescente são as mais marcadas pelo fenômeno de atração-repulsão; e sustentada por Jeammet, (2005, p. 46) como “as condutas de oposição são uma das formas privilegiadas da organização do espaço familiar.”

Esse comportamento pode ocorrer desde a cara feia, a agressão direta aos pais, fugas ou perambulação a esmo. Para Carvajal (1998), lutos não realizados em relação à infância perdida por identificação com os pais, recalques graves da exultante sexualidade que começa, patologias como “anorexia nervosa”, quadros obsessivos ou psicoses são exemplos da não-aceitação da perda que se fixam e permanecem para o resto da vida.

Dependendo da atuação dos pais, os adolescentes buscam grupos de pertinência que desempenham papel fundamental em suas vidas e tanto podem ser benéficos como nefastos, pois, ao buscarem significados às suas perguntas, os adolescentes podem cair nas mãos de movimentos religiosos e/ou ideológicos. Nesses grupos, cada um dos adolescentes parece o reflexo no espelho do outro: mesma roupa, mesmos cortes de cabelo, mesmos gostos musicais. As escolhas de papéis a desempenhar também podem colocar em cena os conflitos não resolvidos em momento adequado: problemas graves com a autoridade paterna podem ser deslocados para atitudes violentas contra a sociedade, dando origem a condutas anti-sociais, por vezes justificadas por ideais.

Como interromper esse caminho é um desafio. Pais que escutam seus filhos e apresentam um diálogo franco, amigo, possibilitam que eles se sintam mais seguros, que esclareçam suas dúvidas e tenham possibilidade de um desenvolvimento mais saudável. Também aqueles que sentem a necessidade de encaminharem seus filhos a um terapeuta, por se sentirem incapazes de lidar com a situação, estão agindo adequadamente. Essas e outras experiências têm nos mostrado que a eficiência aumenta quando se atua precocemente, caso a caso, em particular com o adolescente, com a família e, se necessário for, com diferentes profissionais.

Os pais podem ter dificuldades em compreender e compartilhar os problemas dos filhos adolescentes, mesmo que se esforcem para isso. A adolescência costuma ser um período de intensa sociabilidade, mas também de intensa solidão. Estar com o outro não

resolve o problema, mas as amizades ocupam um lugar especial na vida destes jovens. No entanto, essas amizades nem sempre são tranquilas. Por outro lado, a oportunidade de trocar idéias e sentimentos pode auxiliar no desenvolvimento de identidade sexual.

Carvajal (1998) relata também que, na adolescência, há um duplo recalque: aquele que se origina na infância e o que se instala ao desaparecer o processo da adolescência, com situações novas, muitas vezes inconciliáveis com um modelo adulto, como decorrentes da crise de autoridade, da crise de identidade e da crise sexual. Modelos que entram em “*curto-circuito*” e sucumbem inevitavelmente ao recalque, convertendo o adolescente em vítima da incompreensão. Esses adolescentes, também incompreendidos na família, arriscam-se cedo demais a ter uma vida de prazer sexual, e terminam sendo obrigados a abandonar o jogo infantil e substituí-lo, aos doze ou treze anos, por papéis de mães e pais, de um dia para outro.

O adolescente apresenta um perfil de comportamento decorrente da ação de suas necessidades “borbulhantes”, pois atua diretamente no que é conflitivo em sua mente. Não poupa comportamentos, modas ou expressões que permitam dar a conhecer sua inconformidade ou seu desejo.

### **2.3 A adolescência na atualidade**

Como vimos, a adolescência carrega em si mesma uma inegável dimensão de conflito. O adolescente que atravessa um desequilíbrio pode apresentar, num momento de crise, comportamentos que expressem precariedade nos modos de simbolizar.

De fato, podemos observar essa configuração nos dias atuais, com os adolescentes envolvendo-se em situações de abuso sexual, drogadição, compulsões alimentares, comportamentos inadequados e vivências exacerbadas em relação à sexualidade.

Nos dias atuais, as ofertas de prazer são constantes; as propagandas, os meios de comunicação chamam para o consumismo, porém, nem todos os jovens têm condições de acompanhar e corresponder a esse consumo. Neste trabalho realizado na instituição de atendimento com os adolescentes, escutando e intervindo quando necessário, percebi que eles estão cada vez mais desiludidos diante dos ideais que não conseguem atingir; estão vazios e invadidos pelo tédio, pela preguiça, pela falta de interesse e, inclusive, pelas dificuldades de aprendizagem.

Nessa perspectiva, podemos dizer que, na atualidade a adolescência começa bem mais cedo e tem a forte propensão de se alongar numa pós-adolescência, permanecendo os filhos por maior tempo nas casas dos pais, em razão do prolongamento da escolaridade e das restrições do mercado de trabalho. Nesse sentido, ocorre uma profunda mudança na relação pais-filhos, levando:

[...] a um enfraquecimento das barreiras intergeracionais. A maior liberdade de costumes, a fragilização dos limites, a diluição dos valores conjugam seus efeitos com o aumento das exigências de êxito individual, para expor narcisicamente o adolescente. [...] Vamos reencontrar no nível da família o mesmo enfraquecimento das interdições e dos limites em benefício do aumento das exigências narcísicas [...] (JEAMMET, 2005, p. 23).

Notamos, também, que a evitação de conflitos por parte dos pais leva a uma perda de intervenções, favorecendo a criação de uma cumplicidade entre as gerações. Evidente que o compartilhar pode ser enriquecedor em certos aspectos, mas não facilita a diferenciação, podendo então ocorrer uma relação de dependência tanto dos adolescentes quanto dos pais.

Nas sociedades que não passaram pelas abruptas transformações e mesmo nas sociedades atuais tradicionais, a passagem da infância para a vida adulta acontece de forma tranquila, amparada por rituais estabelecidos transmitidos de uma geração à outra, de forma coletiva.

Porém, nas sociedades modernas, tudo que envolve a passagem da infância para a vida adulta, sem rituais, terá de ser vivido de forma única. O que antes era marcado pelo amadurecimento biológico e finalizado por um ritual de iniciação, hoje é vivido de forma diversificada, como o primeiro beijo, uma relação sexual, uma tatuagem, dentre outras.

A supressão dos ritos de passagem na sociedade moderna também é abordada por Dolto (2004, p. 20) como um grande prejuízo. Ressalta a autora que, pela não existência da iniciação através desses ritos, os adolescentes ficam prejudicados em relação à aprendizagem, que tanto os ajudavam a se libertarem de seus sentimentos de culpa. E por não serem ajudados nessa realização da passagem da infância para a idade adulta, “eles mesmos devem se dar esse direito de passagem.” Nesse caso, os adolescentes estipulam os próprios ritos, tornando-se muito comuns as vivências compartilhadas dos jovens, nem sempre aceitas pela sociedade, que, no entanto, não garantem a entrada no mundo adulto.

Dentre essas diversas formas de adolescer, encontramos as mais problemáticas, as mais sofridas e também as patológicas. Para Viñar<sup>3</sup> (2002, p.163), as transformações que vêm ocorrendo com os adolescentes evidenciam-se em decorrência da modernização da sociedade, em especial no que se refere à natureza humana.

Com a globalização, repleta de novidades e imprevistos, há grande incerteza e inquietação em caracterizar a subjetividade e o laço social. Aulagnier (1979) chama-nos à reflexão para os efeitos causados pelo desenvolvimento desenfreado, em relação ao aspecto da organização subjetiva, ou do sujeito humano, por estar ameaçada a capacidade de interiorização.

Não podemos nos esquecer que é o sujeito que dirige seu pensar e que deve ter consciência dos seus próprios atos. A contemporaneidade e aceleração do mundo levam à exclusão das construções históricas num curto espaço de tempo, acarretando modificações culturais e históricas com grande rapidez, causando preocupação entre a origem e registros do “que se foi, o que se é, e o que será” (VIÑAR, 2002, p.163).

O tempo vivenciado através da história nutria o futuro para um desempenho pessoal e coletivo, protagonizando uma ilusão particular, que sabíamos alcançá-la. Para Viñar (2002), hoje, a subjetivação é de outra ordem. Antigamente, a subjetividade ocorria com uma percepção de si mesmo, com projetos, expectativas e ilusões. Nada parecia assombrar um presente com esperanças futuras. Uma carreira, um título era o início do caminho para a autonomia, para tomar decisões próprias, porém relevantes; hoje, um capital incerto para se ter um lugar na sociedade.

A insegurança é, pois, um fenômeno mundial. Ao prestarmos atenção no que tem ocorrido atualmente com esses jovens adolescentes, percebemos que freqüentam ambientes diferenciados, sua linguagem é inédita, apresentam pensamentos distintos, novos desejos e estímulos cada vez mais inesperados; enfim, tudo é mutável.

Viñar (2002 p.168) denomina *mutação civilizatória* as trocas vertiginosas que ocorrem no mundo atual, sendo que, por tornarem-se muito angustiantes, levam à fragilização dos processos de desenvolvimento. Antigamente, valores como os da família, trabalho, tempo, educação, eram estáveis; hoje, são questionados tanto em termos sócio-políticos como epistemológico.

Devido então às grandes alterações atuais sofridas na natureza do trabalho, nos deparamos com conseqüências graves - a falta de trabalho - não contemplando a todos

---

<sup>3</sup> As traduções sobre a obra desse autor foram realizadas pela autora do trabalho.

que dele necessitem. Dizemos sempre aos jovens que o trabalho dignifica o sujeito, que disciplina e desenvolve a responsabilidade. Porém, uma grande maioria dos jovens tem se deparado, justamente, com o desemprego dos pais, ou com a má remuneração dos mesmos. Como fica a idealização desses filhos? É, de fato, isto que querem para eles?

Nessa mesma direção, podemos pensar e examinar um pouco as palavras Dolto (1998, p. 97) sobre a autonomia do adolescente. Para a autora, a adolescência “é um período muito rico se deixarmos o jovem assumir bem cedo as suas responsabilidades sem contestá-lo.” [...] “E não contestá-lo, porém, não significa aprová-lo.” De fato, pouco adianta contestar o adolescente; no entanto, não devemos aprovar tudo o que queira fazer principalmente se percebermos que ele será o maior prejudicado.

De modo geral, no mundo atual deparamos tanto com o ócio, como também com um ritmo de trabalho alucinante. No entanto, o tempo que temos para nos tranquilizar quase sempre está fragmentado e, muitas vezes, é substituído pelos programas de televisão e pelos computadores. Com o advento da tecnologia todos os humanos sentiram-se importantes, e as crianças e os adolescentes também se sentiram poderosos. Notamos profundas transformações na expressividade das relações entre gerações, de moral e de comportamento. O prazer chega rapidamente aos adolescentes e, muitas vezes, de maneiras indesejadas, através de gravidez, utilização do álcool e outros elementos que podem gerar dependências. Esses jovens também ficam muitas vezes ociosos, angustiados, acarretando um vazio que os incomoda e aborrece. Sentem-se impotentes, desiludidos e inseguros. Diluem-se os seus projetos pessoais, ficam sem perspectivas e, assim, o mundo interno é invadido pela ansiedade e se fragmenta.

Nas circunstâncias nas quais somos envolvidos atualmente, não devemos desistir, mas sim procurar contemplar como se constitui a subjetividade de nossos adolescentes, para poder ajudá-los a enfrentar as novas barreiras que se fazem presentes. Eles atravessam um período difícil da vida, devendo, portanto, ser assistidos pelos mais velhos, principalmente seus pais, seus responsáveis.

Por outro lado, a conquista tecnológica colocou-nos numa situação dicotômica; as distâncias foram encurtadas, mas estamos sempre sujeitos às pressões do conhecimento: quanto mais informações possuímos, mais precisamos possuir. O computador e a Internet mudaram radicalmente a concepção de temporalidade.

Nos discursos dos adolescentes também identificamos falas que vão sendo incorporadas e atribuídas a certa época. Podemos exemplificar: “fui”, “já era”, “esse cara é

um mala”, “deixa comigo”. Viñar (2005, p. 44) sustenta que “o Inconsciente é atemporal, porém se expressa através das mutações da história.” Nestes tempos de constantes mudanças, há necessidade de modificarmos nossas maneiras de lidar com os adolescentes, uma necessidade de preservar os poucos rituais existentes e de restituir outros perdidos.

Outra alteração que ocorre atualmente nos adolescentes, segundo Viñar, (2002, p. 46), diz respeito às “mudanças de mentalidade no sentido de legitimar a vida sexual ativa.” [...] Agora o mandato dos púberes com doze, treze ou quinze anos é que ser casto e virgem, em lugar de ser um orgulho, é uma vergonha.

Viñar (2005, p. 169) considera que os termos “*globalização e mutação civilizatória*” já fazem parte do repertório da realidade política e acadêmica. Termos esses utilizados tanto para o momento atual, como também para os momentos futuros de todos os habitantes do planeta, pelos efeitos da revolução informática, expansão científico-tecnológica das comunicações e das transações comerciais. Embora os mesmos fatores que indicam o desenvolvimento e o progresso incidam também na degradação ecológica das espécies, dentre elas a água, o ar criando problemas para o nosso planeta. [...] “*globalização e mutação civilizatória* são, pois, eixos de discurso.”

Eixo este controverso, que apresenta conseqüências materiais e simbólicas tanto na organização social quanto na organização subjetiva. Nos dias atuais, este objeto de discurso está em processo de mutação, acarretando incertezas, descontinuidades, imprecisões e fragmentações, alterando as representações e os valores, tornando-se temíveis e estranhos. Como conseqüência, perdas podem ocorrer, pelo fato de não se ter idéias definidas sobre a família, trabalho sexualidade e morte.

A noção temporal vai sendo construída ao longo do desenvolvimento humano, e se constitui como um dos fatores mais importantes para a estruturação da personalidade em desenvolvimento. Essa estruturação se constrói em relação com o adulto, com a cultura e a educação. A noção temporal é um dos aspectos primordiais na formação do sujeito, pois, possibilita adequar as expectativas, favorecendo a segurança do futuro.

Antigamente, em algumas décadas atrás, os pais dialogavam e colocavam posições definidas sobre o que se considerava desejável para os filhos, organizavam-se de acordo com a idade cronológica e se adequavam às necessidades essenciais. A palavra dos pais, professores e do meio-escola organizava o mundo e a subjetividade. Os valores, os ideais eram inseridos pela palavra, de forma simbólica. Hoje, talvez fique caracterizado que os



adolescentes fazem suas inscrições no próprio corpo (tatuagem, *pearcing*) em vez de se inscrever simbolicamente, como sustenta Vinãr (2002).

Jeammet (2005) parece se aproximar desta idéia de Vinãr, ao constatar que, na adolescência, o desaparecimento de tudo que poderia ter valor de rito, que garantisse a inserção definitiva da ex-criança no mundo dos adultos, faz com que haja um enfraquecimento desse período de passagem e, como consequência, o desaparecimento de obstáculos que levariam o adolescente a abrir novas perspectivas identificatórias. Essa ausência de confrontos pode levar o adolescente a um sentimento de profunda solidão e desvalorização.

Essa crise, ainda segundo o autor, pode ser agravada porque os pais dos adolescentes são confrontados eles mesmos com suas próprias crises, a de meia idade: “Isso leva o adulto a tentar superar sua própria depressão transferindo seus conflitos para os do adolescente e esforçando-se para vivê-lo como um prolongamento de si próprio ou um representante parental” (JEAMMET, 2005, p. 25).

Nesse contexto, os pais evitam conflitos com os filhos para encontrar neles apoio e confirmação de que são bons pais. Todos sofrem com isso. Os pais sentem-se desorientados e vivem o luto da perda do filho idealizado. Os jovens, por outro lado, ficam expostos às críticas, são estigmatizados e sentem-se abandonados e incompreendidos.

Evidencia-se, hoje, principalmente nas instituições escolares e nas “falas” dos adolescentes e também dos pais, enfrentamentos como: a desintegração familiar, dificultando o crescimento dos filhos.

Há casos de adolescentes que não aceitam e se confrontam com tudo que simboliza autoridade: ordem, norma, chefia, surgindo questionamentos constantes e angústia sobre os papéis a desempenhar, inclusive na escolha da profissão. Percebemos que muitos adolescentes causam angústia e preocupações em todos que estão ao seu redor. Eles ficam sonolentos, passam períodos dormindo, preguiçosos, sem atividades. Quando os adultos lhes chamam a atenção, geralmente parecem não se importar.

Nas instituições escolares, notamos bem essas atitudes. Professores, pais e adultos, de maneira geral, acreditam que os adolescentes estão cheios de problemas, de conflitos interiores que não querem expor. Ao atendê-los, podemos perceber que eles estão confusos, invadidos pelo novo que os angustia, são tomados por esse novo, que, ao mesmo tempo, tanto lhes agrada como provoca temor. Dizem sempre que são uns incompreendidos, uns perseguidos. Seus afetos são confusos: ao mesmo tempo em que

amam, odeiam; ao mesmo tempo em que são corajosos, têm muito medo. Não sabem o que sentem e o que querem. São presentes-ausentes.

Neste momento, Carvajal (1998) defende a necessidade de conhecermos os mecanismos de *estupidificação*, sobretudo nos adolescentes agitadores e nos púberes invadidos pelo fantasiar. Para o autor, nesses mecanismos, a dimensão tempo não funciona adequadamente, eliminando ou diminuindo certas funções do ego prejudicando reflexões sobre o que é certo ou errado e, em especial, com prejuízos em relação à inteligência, à aprendizagem, à compreensão, à integração, à assimilação, à criatividade, etc.

O autor ressalta, ainda, que o desconhecimento desses mecanismos de *estupidificação* pelos educadores termina por complicar a situação com o adolescente, pois não ter paciência, não respeitar, fazer exigências muitas vezes absurdas, tanto escolares como pessoais, podem impedir a aprendizagem.

A atuação desses adolescentes desperta nas pessoas certo repúdio e gera angústias no adulto, por sua incapacidade de compreendê-los, manejá-los e, principalmente, de contê-los. Em alguns casos, essas atitudes inadequadas por parte dos educadores (pais, professores) fazem com que os adolescentes venham a ter aversão e fobia escolar. Ocorrem, então, episódios de choros, rejeição às críticas, mudanças de hábitos, desordens, falta de asseio, descuido de si, inclusive do quarto. Usam sempre as mesmas roupas e não querem tomar banho. Muitas vezes, podem ocorrer condutas obsessivas que angustiam quem convive com eles: lavar as mãos o dia inteiro, falar sem parar. Tentam se controlar diante de suas novas vivências, mas nem sempre conseguem. Um novo modelo de relação surge em substituição ao modelo parental, alguém similar a ele. Estabelece a amizade íntima com um par ou um objeto ideal para o qual transfere investimentos libidinais que seus pais intrapsíquicos tinham.

Mudanças como essas produzem impactos traumáticos para os pais. Há fantasias de que o jovem não é seu filho e que alguém o modificou. Atacam os colégios e os amigos. Iniciam as proibições de andar com este ou aquele amigo, impedindo, assim, o início das mudanças. Se as conseqüências forem assustadoras para o púbere, pode ocorrer o recalque, gerando crises graves. Essas conseqüências podem desencadear conflitos para outros lugares, como escolas, clubes, transformando os adolescentes em indisciplinados, estupidificados, ou, mesmo, levando-os a desencadear doenças psicossomáticas, depressões ou regressões.

Todos os adultos são atingidos pelo púbere, inclusive os professores. Inicia-se uma guerra em que todos perdem, mas os adolescentes podem sair ainda mais derrotados e maltratados. Pais atuam autoritariamente, professores fazem questões que eles não são capazes de responder; enchem os adolescentes de exigências pessoais e curriculares; fazem chantagens e atribuem notas, maltratando-os, deixando-os abatidos, excluindo-os com frequência das aulas e também das escolas.

O mesmo jogo ocorre com as famílias. As mudanças internas angustiantes podem levar muitos adolescentes a buscarem drogas, a praticarem violências, à gravidez precoce, ao suicídio. Poderíamos dizer que existe uma incompreensão e desconhecimento por parte dos adultos?

Há ainda um outro aspecto a ser destacado. De acordo com Carvajal (1998), na sociedade atual, em que se promoveu uma adolescência exuberante, houve uma deformação do fenômeno grupal: *a gangue*.

A gangue tem por meta um enfrentamento violento e direto contra as normas estabelecidas. Tudo que é proibido socialmente faz com que os adolescentes se unam para agir no campo dessas proibições. Há um líder negativo, uma pessoa irreverente, que não obedece a ninguém. Sempre semeia o caos, a destruição, há um gozo desmedido. Os membros da gangue sempre andam em grupos e exibem seus poderes físicos, não aceitando as regras sociais. Em geral, vêm de grupos familiares nos quais falhou a coesão, a contenção afetiva e a autoridade.

A adolescência é um processo inevitável e, no entanto, traz grandes desafios e até mesmo desestruturação aos educadores. O ser humano passa por momentos angustiantes, tendo que se adaptar aos novos costumes, aos avanços do mundo moderno, às rápidas informações pelos meios de comunicação. Mas não podemos deixar de estudar o que ocorre no momento atual, para podermos lidar melhor com essa geração que aí se encontra em plena transformação. Transformação que nos leva a pensar em novas atuações, mediações, para que consigamos construir uma nova etapa nesse caminhar.

Como psicopedagogos, precisamos buscar a especificidade dos adolescentes, investigar o que não foi dito e nos abriremos para escutá-los. É importante contribuir para que os adolescentes possam descobrir a potencialidade simbólica da comunicação, e para que, assim, criem novos mundos.

Nessa medida, a Psicanálise se constitui enquanto teoria e técnica no seio da intersubjetividade. Contudo, essas possibilidades não são atingíveis mediante a simples

apropriação teórica, só podendo ser alcançadas por um trabalho que extrapole o limite de simples instrução. Um trabalho que nos leve a compreender a dimensão inconsciente do que nos é mostrado através das metáforas, das mensagens escritas e orais, nos desenhos, nos jogos e brincadeiras, nas representações das expressões e nos relatos das histórias.

Para ser possível esse feito, é fundamental a existência de um educador disponível, desarmado, aberto e capaz de tolerar os processos de transferência, de projeção, de identificação, inevitáveis numa relação de ensino aprendizagem, e em especial saber escutar o que está sendo dito. E para que isso ocorra, o educador precisa se conhecer para poder entrar em contato com seu mundo emocional, ampliando a consciência e sua percepção psíquica.

A idéia de transferência pode ser mostrada também, por aquele professor especial que despertou num aluno seu gosto pela matéria. Essa idéia mostra que o professor, em especial, foi investido pelo desejo daquele aluno e, sobretudo a partir desse investimento, que a palavra do professor ganhou poder e passou a ser escutada.

Nesse sentido, o adolescente necessita de uma figura para se re-identificar e que o faça se diferenciar. Para tanto, um educador precisa estar preparado para ser um bom modelo. O adolescente precisa se encontrar refletido num espelho para poder dar significado à sua vida, com segurança para poder criar um espaço para aprender.

### 3. A APRENDIZAGEM: CONTRIBUIÇÕES DA PSICANÁLISE

*A viagem real da descoberta não consiste em visitar paisagens novas, senão em ver com olhos diferentes.*

Marcel Proust

Encontramos na Psicanálise diferentes formas de abordar a aprendizagem, de acordo com os diversos autores que vêm contribuindo para o entendimento do processo de construção do conhecimento.

#### 3.1 O desejo de saber e a importância do vínculo

Freud (1909) pode nos ajudar a aprofundar nossas reflexões. Em “Análise da Fobia de um menino de cinco anos”, o autor nos mostra que as atitudes dos pais (conscientes ou inconscientes) podem influenciar a formação de um sintoma na criança, como: fobia, inibição, neurose. Nesse sentido o papel familiar é de extrema importância para a constituição do sujeito e, sobretudo, para o seu desenvolvimento em relação à aprendizagem.

Também Melanie Klein (1970), que, em seus trabalhos com crianças, particularmente em Contribuições à Psicanálise, afirma que o desejo de saber ocorre desde os primeiros dias de vida.

A autora postula a existência daquilo que denominou “impulso epistemofílico”, como uma sede pulsional de saber e compreender, cujo primeiro objeto seria a mãe, seu corpo e particularmente o interior do corpo. Vemos assim a relação entre curiosidade e o desenvolvimento psicosexual da criança, um caminho de descoberta, primeiramente a descoberta de si mesma e, a seguir, do outro.

A aprendizagem passa, então, por um longo processo de exploração de mundo - vai da curiosidade ao desejo de aprender; do princípio de prazer ao princípio da realidade; da onipotência da fantasia ao pensamento e da saída da relação primordial com a mãe indo em direção ao pai e ao mundo externo.

Klein (1970) desenvolveu uma teoria de desenvolvimento psicológico que amplia nossa compreensão do motivo latente presente nas queixas de inibição intelectual e, conseqüentemente, nas dificuldades de aprendizagem. Podemos citar a angústia que está relacionada às coisas perigosas, representadas por objetos que podem estar ocorrendo dentro do corpo da criança ou no de sua mãe. No entanto, os perigos apontados se referem aos efeitos das armas empregadas nas fantasias infantis, isto é, na agressividade para destruir o objeto, sendo que este objeto atacado, por medo da retaliação, se converte numa fonte de perigo. E essa angústia é que põe em funcionamento o mecanismo de identificação.

Não podemos nos esquecer que as fantasias também estão presentes nos pais e familiares; nessa medida, é muito importante conhecermos as condições que determinam as relações intersubjetivas que estruturam a formação da personalidade.

Desde pequenos, os alunos escutam de seus pais que devem aprender para serem bem sucedidos na vida. E percebem que devem corresponder a essa expectativa, para lhes proporcionar satisfações. Porém, dependendo da tarefa a desempenhar, um aluno pode tanto responder prontamente a esse desejo dos pais, como poderá ser confrontado com seu próprio desejo.

O sucesso no aprendizado é também esperado pelos professores, mas também no âmbito escolar pode ocorrer uma recusa inconsciente de aprender. Para compreendê-la, é preciso considerar, em primeiro lugar, que a transmissão efetiva do conhecimento se dá através da relação de aprendizagem, sendo impossível aprender qualquer coisa que não seja conhecida por alguém. Isso não implica que o sujeito não possa reconstruir, por meios próprios, o que recebe de outrem: “Além disso, o conhecimento é do ‘outro’ não apenas porque é o outro que o possui, mas também porque, na aprendizagem, esse outro é conhecido [...] sendo assim, o sujeito pode ou não estar disposto para adquirir o conhecimento do outro, dependendo da confiança que lhe inspiram.” (PAIN, 1999, p. 165,167).

Aprender é, pois, um ato da vida, mediado por uma relação vincular, e para que ocorra um processo de transformação, crescimento e de desenvolvimento é necessário alguém que ensine e alguém que aprenda.

Trocmé-Fabre (2004) enfatiza que

para compreender o aprendente em seu itinerário, para segui-lo em seu percurso, durante o qual ele se constrói instante após instante, nós temos a necessidade de interrogar a vida em sua pluralidade, de nos pormos à escuta das ciências do vivo e, em particular, da “lógica do vivente” [...]. A lógica do vivente recobre várias lógicas, as dos diferentes ciclos e das diferentes durações, que contribuíram para fazer de nós “homo sapiens sapiens”. É essa lógica do vivente que introduz de modo natural os dois conceitos de evolução e de estruturação no âmago de nossas aprendizagens, o que ninguém (nem um mestre, nem parente) pode fazer em nosso lugar. (TROCMÉ-FABRE, 2004, p. 15)

O ato de aprender assegura a continuidade e a historicidade do aprendiz. A escola dificilmente poderá propiciar e suprir todos os ensinamentos, mas pode possibilitar que os alunos se apropriem de diferentes conhecimentos gerados pela cultura. Neste sentido é estar com, é escutá-los, para ajudá-los a interagir na sociedade de modo confiante; isso implica em fazer com que eles tomem consciência das contradições sociais, que adquiram autoconfiança, reconhecendo que suas histórias estão inseridas nas histórias dos grupos sociais de que participam; implica também em ajudá-los a ler e escrever com autonomia, a ajudá-los a apropriar-se dos conhecimentos construídos pela humanidade.

### **3.2 Níveis de elaboração da aprendizagem e o papel da ignorância**

Para Pain (1999, p. 171), na construção do processo individual da aprendizagem, há “quatro níveis fundamentais de elaboração: *o organismo, o corpo, a organização inteligente e a organização simbólica.*”

No organismo, há um sistema programado por meio dos diferentes órgãos, isto é, um sistema de auto-regulação. Já o corpo é o mediador e o lugar para a apropriação do ambiente pelo sujeito, que acumula experiências, adquire novas habilidades para produzir novos conhecimentos. As sensações, emoções e sentimentos têm também como sede o corpo: “Não há conhecimento, mesmo o mais abstrato, que não tenha passado, um dia, pelo corpo [...] por meio da ação eficaz, capaz de coordenar um gesto, uma sensação. A aprendizagem depende também da organização simbólica, capaz de dar sentido ao conhecimento”. (PAIN, 1999, p. 172).

Ressalta a autora que:

A estrutura fundamental que permite a aprendizagem é a estrutura cognitiva. [...] Mas esta estrutura não poderia funcionar sem uma outra organização capaz de dar um sentido ao conhecimento. É na análise das perturbações da aprendizagem que aparecem mais claramente a dimensão dramática do fato de saber e da função da ignorância. [...] E, então, simultaneamente deve-se levar em conta [...] o ‘aparelho inteligente’ e o ‘aparelho inconsciente’. [...] É evidente que não podemos permitir à criança vencer um sintoma cognitivo, submetendo-a a um treinamento forçado (PAIN, 1999, p. 173, 174).

Pain (1999, p. 174) enfatiza também que, se for submetido a um treinamento forçado, um aluno poderá apenas resolver uma dificuldade pontual, entretanto, essa dificuldade reaparecerá na aprendizagem seguinte.

Nesse sentido, o modo de vencer um problema de aprendizagem é tentar descobrir o papel que representa o conhecimento na estrutura simbólica, segundo a qual o sujeito é construído. É tentar entender a significação particular de cada um desses sujeitos no construto familiar: que pode estar ligado ao pecado, a uma raça, nacionalidade, ao fracasso, a um segredo, acompanhado de sentimentos de medo, competição, inveja, e, também, considerado como um atributo dos homens, das mulheres, da incompletude, da falta, etc. É importante, pois, que se leve em conta a ignorância do aluno e as significações inconscientes.

Esse aspecto trazido por Pain (1999) sobre a ignorância é muito interessante e revelador para podermos entender as significações inconscientes apresentados pelos adolescentes, em relação às suas dificuldades em aprender.

Os tratamentos das perturbações da aprendizagem que utilizam os instrumentos de interpretação de fonte psicanalítica são os únicos a poder desvendar a significação inconsciente da ignorância do sujeito. Eles revelam até o presente, demasiadamente desarmados perante os problemas cognitivos e os problemas de aprendizagem. Esses têm quase sempre sido interpretados pelos psicanalistas como inibição intelectual, acompanhando situações neuróticas em que qualquer coisa da ordem do luto, do segredo ou da identificação não foi elaborada pelo sujeito. [...] Sem negligenciar a importância das descrições fornecidas por esses psicanalistas, é preciso reconhecer, com a maioria dos autores, que a noção de inibição mental não basta para dar conta de toda complexidade do problema (PAIN, 1999, p. 174).

Analisar as perturbações da aprendizagem, segundo Pain (1999), exige levar em conta o papel que o saber e a ignorância representam no conhecimento e na estrutura simbólica do aprendiz. Mezan (2002, p. 267) parece aproximar dessa idéia ao complementar: “A psicanálise pode ajudar a compreender de que maneira o indivíduo que



nasce num grupo humano incorpora, introjeta e absorve o próprio daquele grupo, de forma a constituir-se como membro dele.” (MEZAN, 2002, p. 267).

A ignorância faz fronteira entre a estrutura cognitiva e a estrutura simbólica, marca os limites e garante sua articulação.

A palavra ignorância, tal qual utilizamos, não corresponde a nenhuma das duas estruturas do pensamento, mas indica o espaço opaco que as separa, a fim de que o desconhecimento entre o pensamento lógico e o pensamento significante instale-se sem conflito. [...] Longe de opor-se ao conhecimento, a ignorância está na sua origem, faz parte de sua gênese (PAIN, 1999, p. 12).

Segundo Pain (1999, p. 21, 23), a ignorância tem, então, a função principal “de servir de membrana isolante entre a objetividade e a subjetividade, é um órgão fundamental do inconsciente.” [...] “A ignorância é uma qualidade do pensamento. Para determinar seu alcance é preciso partir da análise dos processos de pensamento”.

Havendo falha na função positiva da ignorância, há perda nas relações entre estruturas, e o sujeito epistêmico cai na armadilha de sujeito desejante, surgindo um sujeito ignorante. A mistura das duas partes mentais causa a fratura e se inscreve o problema de aprendizagem: “Nos casos das perturbações permanentes, a ignorância apresenta-se sempre como um sintoma”. Nesse sentido, temos então, “a ignorância como uma relação patológica entre o sujeito e o conhecimento [...] e, as perturbações de aprendizagem [...] dependem daquilo que, no conhecimento, é vivido como ausência, mistério, insuficiência, segredo, inadequação, enigma.” (PAIN, 1999, p. 174-177).

Ainda segundo a autora (1999, p.174), no quadro de inibição cognitiva, “a não-aprendizagem pode corresponder a uma retração intelectual do ‘eu’ (*moi*).” Essa retração pode aparecer, segundo Freud, citado pela autora, em três ocasiões: “quando os órgãos intervenientes na ação de aprender sexualizam-se, [...] quando o sujeito evita o sucesso [...] E, quando “o ‘eu’ (*moi*) requer toda a energia disponível, por exemplo, durante o período de luto” [...].

Segundo Pain (1999, p. 176, 177): “é preciso acreditar, então, que a ignorância, no sujeito que aprende, constitui seu modo de viver em relação com o ‘outro do conhecimento’, uma maneira de resolver a alternativa dramática, posta já a Adão e Eva, entre o saber e a ignorância.” Nesse sentido, podemos pensar que “as perturbações da aprendizagem são uma forma de ignorância que afeta o desenvolvimento.”

Com as observações precedentes, Pain parece seguir o proposto por Freud ao pensar a histeria, só que na dimensão cognitiva e não na dimensão corporal. “A ignorância constitui, na história, a matéria primeira do conhecimento, de tal modo que cada geração avança trabalhando a ignorância que ela recebe em herança, ao mesmo tempo que o saber” (PAIN, 1999, p. 28).

### 3.3 Os diferentes quadros de problemas na aprendizagem

Pain (1985) aponta a necessidade de fazer uma diferenciação entre os verdadeiros e os pseudo deficientes e entre os termos: *oligofrenia*, que se refere a uma deficiência intelectual com comprometimento orgânico (infra-estrutural), e *oligotimia*, que está relacionada com o prejuízo do funcionamento das áreas intelectual e psicomotora (funcional), sendo necessário diferenciá-la de um quadro de deficiência ou psicose. A *oligotimia* é “um lugar que o sujeito pode vir ocupar, tornando possível a existência de uma estrutura equilibrada, na qual sua própria sobrevivência torna-se possível. [...] O eixo do diagnóstico será a articulação do sintoma, o sentido da ignorância no triângulo edípico” (PAIN, 1985, p. 55).

Ainda para a autora,

... A diferença sexual, que gira em termos de ter/não ter pênis, instaura um eixo de significação, a partir do qual todos os atributos culturais da distinção sexual seriam partilhados pela dicotomia. [...] A noção de castração parece bastante produtiva na clínica. Incluída na fase fálica, ela constitui a conclusão lógica da observação da diferença: o que temos pode ser tirado; o que não temos pode ter sido tirado (PAIN, 1999, p.149,150).

Nessa fase, a criança sente-se impotente e ameaçada: “A noção do falo tem justamente a função de instaurar um símbolo para significar as relações dialéticas entre o ser o ter e a potência, para além da marca biológica.” Essas relações são sempre conflitivas e emergem com toda força na adolescência, graças ao despertar da sexualidade genital e à necessidade de entrar na vida adulta (PAIN, 1999, p. 150).

Em uma criança, um oligotímico grave, cujo déficit não é mais de aprendizagem, mas cognitivo, e que não aprende nada, ressalta a autora: “não se trata de uma oligofrenia de base, mas de algo que aparece como uma debilidade mental, aí, sim, posso dizer que seu

problema é global; o sintoma a atinge como um todo” (PAIN,1996, p. 99). Essa criança se anula por não querer se tornar igual a seus semelhantes.

Já no problema de aprendizagem como sintoma, há um caráter permanente na relação do sujeito com o conhecimento. O afeto pode envolver as operações que são próprias do campo cognitivo, inibi-las e fazê-las funcionar em outro campo que não o do conhecimento. No entanto, o não aprender pode representar outra coisa na dimensão simbólica, passando a representar em outro cenário dramático e utilizando mecanismos de estrutura desejante.

Nesse contexto, é preciso deixar o aluno falar, instaurando o lugar da palavra, da escuta de associações, abrindo a possibilidade de elaboração, de significados conscientes ou inconscientes. Todo conhecimento é apropriado pela criança de acordo com suas possibilidades de compreender e de solucionar problemas; porém, contém uma margem de ignorância, que é interpretada à sua maneira, podendo ou não conter erros.

Para Cordié (1996, p. 125), os obstáculos inibitórios que barram o acesso ao saber e causam essa parada das operações intelectuais se processam pelas: *inibição intelectual como desordem neurótica*, provocada pelo conflito inconsciente, que pode ser relativo às instâncias do ego e, muitas vezes, estar ligado às identificações edipianas; depois, pela *inibição nas estruturas psicóticas*, em que os conflitos não operam da mesma forma anterior, ou melhor, a inibição não ocorre através do recalçamento, mas sim da *forclusão*, sendo que, em virtude de uma falha estrutural, o sujeito não acede à ordem simbólica, sendo prejudicado seu acesso ao saber; em terceiro, pela *inibição em consequência de uma carência de contribuição significativa*, em que a inibição pode passar para segundo plano, quando o sujeito encontra impossibilidade de elaboração simbólica devido à pobreza das trocas verbais, as quais são pouco desenvolvidas. Podemos considerar a pobreza na linguagem como cultural, própria de famílias silenciosas, taciturnas, podendo ocorrer, também, em decorrência de uma pobreza afetiva, ausência de regras éticas, falta de afeto e desordens comportamentais.

Segundo Pain, (1999, p. 163): “o conhecimento pode ser visualizado como um conjunto de saber que, num dado momento da história de uma comunidade, é suscetível de ser transmitido. Portanto, o domínio do conhecimento compreende todo o saber codificado pela linguagem ou pelos gestos.” Esses conhecimentos nos são transmitidos através de exemplos, de usos, de conhecimentos científicos, das línguas, porém sempre escapa algo, principalmente “o núcleo do vivido. Reportamo-nos, especialmente, aos silêncios dos

discursos sobre o sofrimento e o gozo, contudo, qualquer conhecimento contém uma parte do saber que permanece intransmissível.”

O ato de aprender assegura a continuidade e a *historicidade* do aprendiz, sendo que levar em consideração a realidade sócio-política-econômica que caracteriza o país, o momento em que se vive, é de fundamental importância para podermos entender as implicações que podem influir na aprendizagem. Nesse sentido, escutar o adolescente para compreender o seu próprio discurso, conhecer a sua visão de mundo pode levar o educador a ensiná-lo de maneira significativa contribuindo para o seu processo de aprendizagem.

Existe, de fato, uma complexidade para que se possa circunscrever a aprendizagem e suas dificuldades; no entanto, escutar esse aluno para que diga quem ele é, e como ele pensa, pode levá-lo a se abrir para a aprendizagem. Em um caminho sem respostas prévias, resta a esperança de um trabalho comprometido e mais consciente.

### **3.4 Problemas de aprendizagem e a importância da interlocução**

Alterações comportamentais em sala de aula podem ser os primeiros sinais de um problema de aprendizagem - pode ser um pedido de ajuda. Frases como: “não consigo, não sou capaz, não tenho jeito” também devem ser motivo de preocupação, pois podem levar ao fracasso escolar.

Para Mrech (1999, p. 7), o fracasso escolar é um grande sintoma da realidade atual; há um hiato entre a teoria e a prática pedagógica e uma imprecisão muito grande quanto à forma de atuar do professor. Da mesma forma que não se sabe quem é o aluno, a Pedagogia não sabe também quem é o professor: “para estabelecer que cada criança-aluno se constitua de uma determinada forma é preciso que o professor a escute para que ele possa apreendê-la em toda sua complexidade básica. Não basta apenas trabalhar com as crianças em geral. É preciso estudar uma a uma.”

Essa situação exposta pela autora, de fato, é negligenciada pela escola, uma vez que o número de alunos em sala de aula, em especial na escola pública, é muito grande e torna muito difícil esse atendimento. O que não podemos é deixar de lado as situações críticas, que muitas vezes não são percebidas devido ao desconhecimento do educador.

O professor transmite um conhecimento, mas essa transmissão não é previsível nem passível de um cálculo, pois alguns alunos aprendem e outros não. Ressalta a autora que “a transmissão não é apenas um processo de comunicação. Ela remete a um outro circuito

maior: o da instauração da transferência de trabalho.” (MRECH, 1999, p.8). Para que isso aconteça, o aluno precisa operar com o que aprendeu e estabelecer um saber com o ensinado. Tais fenômenos, entre outros,

... ilustram o ato impossível, que, para a psicanálise, é delimitado por uma intenção, para além da consciência e cuja consequência é uma resposta que implica o inconsciente daquele a quem foi endereçado: quando o pedagogo imagina estar se dirigindo ao Eu da criança, o que está atingindo, sem sabê-lo, é o seu Inconsciente; e isso não ocorre pelo que crê comunicar-lhe, mas pelo que passa do seu próprio Inconsciente através das palavras (SANTIAGO, 2005, p. 20).

Mediante as colocações acima, fica claro que, entre o professor e aluno, interpõem-se elementos inconscientes, fantasmáticos, que acabam por interferir no ato de ensinar-aprender. É pela palavra que se estabelece ou não o processo de aprendizagem. É ela que cria ou não a relação aluno-professor. Nesse sentido, precisamos entender a linguagem e a fala como um processo constante de estruturação e não como tendo um único sentido, ou com uma única significação. E para isso, precisamos dar a palavra aos adolescentes e saber ouvi-los.

Nós, educadores, deveríamos saber que aquilo que o aluno apresenta, aquilo que salta aos olhos, é o efeito mais aparente de uma causa subjacente. O efeito geralmente é limitado e pode ser descrito em termos concretos. A causa, por sua vez, é complexa e abarca fatores e situações que levam a pessoa ao desequilíbrio, ou, em outras palavras, à doença (LIMA, 2000 p.49).

A autora faz, então, um paralelo com o que temos visto atualmente nas escolas, públicas e também particulares: “Na educação, sinais de enfermidade aparecem diariamente, como a evasão, a violência, a retenção, a indisciplina, e o que é pior, a recusa a aprender. Esse estado de coisas jamais pode gerar nos educandos uma predisposição para a aprendizagem” (LIMA, 2000, p. 51). Ao contrário, gera fracassos escolares, que podem levar a fracassos de vida.

Para Santiago (2005)

É a análise das dificuldades escolares, sustentando-se no discurso científico, que vai situar os fracassados em mera posição de objeto de conhecimento. [...] Isso certamente contribui para o agravamento significativo das dificuldades dos adolescentes no mundo contemporâneo, promovendo a legitimação da exclusão - diagnosticadas por especialistas como 'fracasso escolar'. (SANTIAGO, 2005, p.13)

Um problema de aprendizagem pode ter uma significação que assume desconfortos sociais, o que pode incorrer no risco da prática de segregação. E é no âmbito da educação que a debilidade adquire uma forma de diagnóstico do aluno que apresenta problemas de aprendizagem, ocorrendo, muitas vezes, uma interpretação pelo próprio aluno de sua debilidade, justamente no momento de ingressar no mundo da escrita.

Parafraseando Pellanda (1996, p. 239), a patologia se instala pela ausência de mediação, ou mesmo quando alguém simboliza pelo sujeito que aprende. A autora enfatiza que “os professores em sua grande maioria, ignoram como uma pessoa aprende” [...] e com suas explicações mecanicistas, [...] pensam pelo aluno, tirando dele a oportunidade de aprender.” Assim, não é de espantar quando o conhecimento escolar não coincide com o saber do sujeito que aprende, fazendo surgir uma fratura importante, tornando-se esta patogênica e impeditiva de desenvolvimento.

A Psicanálise nos ensina que é por meio de identificações que um sujeito se organiza na sociedade e essas identificações precisam ser bem ancoradas, caso contrário, o resultado pode desencadear angústias intensas, mobilizando defesas de registro psicótico e conflitos fundamentais do ser humano concernentes à sua identidade.

Compreender a história familiar, o ambiente, o espaço físico, as atividades desenvolvidas, as características individuais tanto dos professores quanto dos alunos e suas histórias de vida é essencial para interpretação dos padrões de aprendizagem. Outros fatores também são importantes e devem ser levados em conta, como: a organização do trabalho pedagógico, o sentido que atribuímos à escola e à sua função social, como entendemos a criança; os sentidos que damos à infância e à adolescência e, em especial, aos processos de ensino aprendizagem.

Ao se fazer uma avaliação com um adolescente, na escola prioriza-se o desenvolvimento cognitivo e as habilidades já adquiridas pelo mesmo; muitas vezes, por desconhecimento, as perturbações de aprendizagem que esse aluno apresenta são deixadas de lado. Mediante essa situação, constatei agravantes escolares como: agressividade,

agitação, dispersão por parte desses alunos e que pode ser explicado por histórias negativas vividas no contexto escolar, tais como uma série de repetências.

Nesse sentido, toda a atenção deve ser voltada ao aluno e em especial àquele que apresenta maior dificuldade de aprendizagem.

Muitas vezes, as dificuldades escolares dos alunos também são atribuídas pelos professores às famílias, devido a fatores como alcoolismo, uso de drogas, analfabetismo dos pais, pais que trabalham o dia todo fora, desajustes sociais. Também ocorrem as trocas de culpas: os professores vistos como únicos responsáveis pelos problemas, por não se interessarem por atualizações pedagógicas, por faltarem, tirarem licenças. Atribuem também responsabilidades aos diretores, por não se importarem com os aspectos pedagógicos e se dedicarem estritamente aos afazeres administrativos.

A respeito dos preconceitos do professor em relação aos alunos, ressaltam Collares e Moysés (1966, p.148) que

...nesse espaço pleno de preconceitos, o professor lida com a criança que existe no imaginário, não a criança real. Pois, esta, ele geralmente não consegue ver. E a que habita sua fantasia é feia, sem vida, quase sem alma. Dessa criança, não se pode gostar.

Essa é uma das questões mais importantes a serem trabalhadas no contexto psicopedagógico, clínico ou institucional, pois a rejeição sofrida pela criança, ou mesmo pelo adolescente.

... pode ser um passo inicial para destiná-los ao fracasso, inconscientemente. [...] E como é muito difícil assumir que se rejeita um aluno, em processo de transferência, o professor se sente rejeitado pela criança. [...] O professor nega-se a ser professor de um aluno, mas faz a leitura em que o aluno se recusa a aprender. Só para agredi-lo (COLLARES E MOYSÉS, 1966, p.148).

E, provavelmente, ao percebê-los como sujeitos inadequados ao que se estabeleceu como ideal, o professor impede a si mesmo de percebê-los como sujeitos diferentes.

Os alunos trazem experiências e histórias que não são encontradas como nos contos de fadas - são vividas concreta e dramaticamente. Muitas vezes, a preocupação com os conteúdos escolares é tão grande que não paramos para ouvir as histórias significativas da

vida dos alunos. E eles precisam ser ouvidos, para que não paralitem o processo de aprender, um dos principais papéis da escola.

O papel do professor deve ser coerente com a realidade cognitiva, o que acontece quando o mesmo acompanha o processo do aluno em sua descoberta, nas explorações de suas próprias capacidades e em direção à construção de sua autonomia. Enfim, um processo de construir junto.

Descobrir e refletir sobre o que os adolescentes já sabem, sobre suas histórias, seus processos e sobre o que pretendemos que eles aprendam deveriam fazer parte do planejamento e da organização do trabalho pedagógico. E para que a aprendizagem se torne significativa, deve ser pensada em função do que os adolescentes já sabem e em relação aos conteúdos importantes que ainda têm a aprender.

Para tanto, uma atitude humanizadora do educador, no sentido de acolher as dificuldades dos alunos, não deixando de lado aqueles que não conseguem acompanhar o grupo classe, com relações autênticas, isto é, reconhecendo a importância de uma escuta efetiva e uma mediação adequada, poderá constituir a base e o fundamento para aprendizagem. É pela palavra que se estabelece um dos processos de ensino aprendizagem. E é através da mediação que o educador permite que o outro se diferencie, mantendo o entusiasmo, a chama para aprender e o respeito, para assim possibilitar o diálogo, o conhecimento, sendo o interlocutor do outro.

Segundo Silva (1994)

É necessário um interlocutor para poder articular o conhecimento, o saber, o aprender, que num primeiro momento surge como expressão do desejo infantil, do inconsciente, em forma de processo primário. A elaboração, o processo secundário, faz-se na transferência com o aluno e vice-versa, e o saber pode ser continuamente modificado pelos efeitos da situação transferencial (SILVA, 1994, p. 111).

Compreender as histórias dos adolescentes, o que dizem, seus gestos suas posturas, a sua queixa é buscar entender além das aparências; é ler nas entrelinhas e buscar alternativas para as suas dificuldades de aprendizagem.

Ressalta Stazzone (1997), com muita propriedade, que, para haver circulação do discurso institucional, faz-se necessário para aquele que escuta deixar de lado o saber todo para poder escutar a expressão das “falas” dos alunos e poder fazer a devida mediação. Atitude essa que nos remete à humildade de considerá-los como sujeitos, com plenos



direitos, para que possamos ver, ouvir, ler as singularidades que existem e poder ajudar nas suas dificuldades e perturbações.

Entender como uma criança veio a ter dificuldades para aprender é menos relevante do que saber como esta afeta a visão de mundo dessa criança e encontrar formas para ajudá-la.

Então, a escuta do educador é importante para que o aluno sintá-se apoiado. E também, escutar o educador para que este possa expressar as suas dificuldades, o que está sentindo em relação aos seus alunos, deve ser uma preocupação constante da equipe institucional.

## 4. A IMPORTÂNCIA DA LINGUAGEM NA CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO

*É na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito.*  
Benveniste.

Neste capítulo, apresentamos contribuições de alguns psicanalistas sobre a importância da linguagem na constituição do sujeito, destacando o papel da figura materna.

### 4.1 A linguagem como revelação

Segundo Lacan (1978), o recalcado originário é o processo que introduz o sujeito na corrente da cultura e da civilização, ensinando-o a substituir o real da existência por um símbolo e uma lei. Os interditos todos para os quais o homem precisará de um símbolo que os represente preexistem ao sujeito, já fazem parte da própria cultura e chegam a ele através da linguagem. Por essa razão, Lacan se refere à ordem do simbólico como algo que constitui o homem.

Assim sendo, para (Lacan, 1978, p. 226). “o sujeito, se parece servo da linguagem, ele o é mais ainda de um discurso em cujo movimento universal seu lugar já está inscrito desde seu nascimento, ainda que seja sob a forma seu nome próprio.” A fala ocupa um lugar estratégico nas relações humanas, pois é ela que cria ou não a própria relação.

Para Lajonquière (1992):

Não só antes de falar e de caminhar, mas antes mesmo de nascer empiricamente à vida, o sujeito já é objeto do discurso, do desejo e das fantasias de seus genitores que, por sua vez, são sujeitos assujeitados às estruturas lingüísticas, psicanalíticas e histórico-sociais. Sua concepção, embora se deva à união de um óvulo a um espermatozóide, não é um fato natural uma vez que se trata de um acontecimento legislado. Com efeito, o encontro sexual entre o macho e a fêmea da espécie humana está regulado (regulamentado) pela lei universal da proibição do incesto que estabelece as alianças possíveis e impossíveis entre, agora sim, homem e mulher. (LAJONQUIÈRE, 1992, p. 151).

Como podemos observar na citação acima, Lajonquière se apóia nas idéias de Lacan. Este dá especial atenção à linguagem, fala e ao discurso nos processos de

transmissão. Pelo fato de estarem em constante estruturação, esses processos seriam os desencadeadores da constituição do sujeito.

Também Zimerman (2001, p. 252) ressalta: “A linguagem, nas suas diversas formas e estilos, é o veículo da comunicação – aspecto fundamental no relacionamento entre as pessoas – estudado por diversos autores”. Acrescenta que as investigações que aparecem em Freud continuam vigentes e atuais, sendo que: “Lacan deu uma extraordinária importância à linguagem como fator (des)estruturante do psiquismo de toda criança, o que pode ser medido por essas duas conhecidas afirmações dele. ‘O inconsciente é o discurso do outro’ e a de que ‘o inconsciente estrutura-se como linguagem’.”

A constituição do sujeito é uma formulação lacaniana atrelada a certa noção de inconsciente, na medida em que está estruturado como linguagem. Em outras palavras, quando falamos, revelamos algo de mais íntimo, mais subjetivo, mostramos nosso estilo de ordenar as palavras, sentidos; e por mais que tentemos nos proteger, revelamos ao outro, ao ouvinte, a nossa expectativa de sermos compreendidos.

É através da linguagem que o ser humano expressa sua consciência e sua visão crítica do mundo. Os caminhos do conhecimento e do saber no ato de ensinar se constroem não só na comunicação adulto-criança, mas sim na relação da criança com a linguagem.

Entender a relação de linguagem como uma relação com o outro nos permite, também, estabelecer outra relação primordial: a da escuta.

Para Lacan, a ligação com o Outro se estrutura a partir da criação de um determinado tipo de liame social. Revela, então, que através dos liames sociais nós acabamos por entificar o outro, passando a acreditar na sua existência, como representante do sistema, o Outro que censura, do Outro que sabe mais, etc.

“No nível da fala, há uma relação entre o sujeito e o Outro, por exemplo, é o Outro que tem o código, é ele que pode dar a resposta, e a esse título, o sujeito está em relação necessária com ele” (MILLER, 1998, p. 103).

Enfatiza Lacan (1978, p.259) que “se a fala se fundamenta na existência do Outro, o verdadeiro, a linguagem é feita para remetermos de volta ao outro objetivado, ao outro com o qual podemos fazer tudo o que quisermos inclusive pensar, que é um objeto”.

Lacan (1979), ao entrar em contato com o filósofo Jean Hyppolite, passa a conceber o processo de constituição do desejo do sujeito como sendo um processo eminentemente simbólico no qual a cultura determina o rumo do pensamento do sujeito. É o período em que Lacan passa a adotar a noção de Inconsciente como o discurso do Outro. Isto ocorre ao

perceber que este não é um sujeito concreto, mas um lugar no discurso. Ele atribui, então, a primazia do desejo no processo de constituição do sujeito, e acredita que é preciso que o sujeito seja desejado para que ele possa se constituir enquanto sujeito.

Segundo Zimerman (2001), é muito importante valorizar a escuta daquilo que o sujeito inconscientemente transmite através de uma comunicação primitiva, não verbal, expressa: pela linguagem corporal “...tal como a mãe que decodifica as necessidades que o bebê manifesta através do corpo, sob a forma de rictos de dor ou sorrisos de prazer, diarreia, vômitos, etc.,” faz com que essa mãe fale com essa criança, para contê-la, acalmá-la e acolhê-la. Nesse momento, a mãe instaura a linguagem na criança, instituindo um lugar de sujeito.

Nesse sentido, a escuta da voz do outro instala um lugar de sujeito – falar, então, é atribuir uma posição de sujeito. O sujeito psíquico não se constitui sem o outro. Sabemos que a tese fundamental da teoria lacaniana sobre o simbólico é que, da obra freudiana, pode-se deduzir que “o inconsciente está estruturado como linguagem” (MILLER, 1994, p.13).

#### **4.2 O papel da mãe na constituição do sujeito**

Segundo os princípios fundamentais da aprendizagem por observação, a criança vai imitar os modelos e “a família é a primeira instituição transmissora das formas simbólicas que atribuem significações tanto à sua própria realidade quanto à social” (MINERBO, 2000, p. 92)

Nesse sentido, destacamos aqui a fala de Dolto (1999, XV, XVI), em uma de suas conferências: “O ser humano é acima de tudo um ser de linguagem. Essa linguagem exprime seu desejo inextinguível de encontrar um outro, semelhante ou diferente dele, e de estabelecer com este outro uma comunicação”. A autora continua: “Eu queria chamar atenção [...] para a importância das palavras ditas ou não ditas sobre acontecimentos que marcam atualmente ou marcaram a vida de uma criança, quase sempre sem que ela se dê conta, e às vezes sem que os que estão próximos dela se dêem conta.” Ampliando tais colocações, é possível dizer que o principal foco dessa relação, primeiramente recai nos pais, proporcionando um marco no qual se desenvolve, se organiza e cuja significação depende da estrutura familiar inconsciente. Essa estrutura inconsciente somente pode ser observada através das configurações conscientes nas relações.

Nesse processo, como destaca Aulagnier (apud Minerbo, 2000, p. 92), a mãe tem papel fundamental: “Todo indivíduo nasce num espaço falante [...] o Eu é uma instância constituída pelo discurso [...] A mãe é para o *infans*, o porta voz, no duplo sentido de ser a voz que o inclui num discurso que comenta, prediz e acalenta, e porta-voz - representante de uma ordem exterior a ela mesma. O discurso materno é, pois, um discurso portador de significações. O mundo só pode ser metabolizado pela criança quando interpretado pela psique materna, isto é, através de seu discurso.”

O discurso materno antecipa o lugar psíquico que a criança poderá ocupar na estrutura familiar; sendo assim, podemos dizer, junto com vários autores, que a mãe tem como papel auxiliar a criança a elaborar suas angústias mais primitivas.

Também Dolto (1984) procura estudar a gênese do sentimento materno, mostrando e incentivando a buscar na história do desenvolvimento psicológico da criança, desde a angústia decorrente da descoberta da diferença entre sexos, com a ferida narcísica que isso representa, até a possibilidade de elaboração representada pela identificação com a mãe.

Para a autora, a não-elaboração dessa ferida narcísica faz com que muitas mães não consigam lidar com os bebês na primeira infância, devido às angústias relativas às diferenças do sexo. Mostra-nos também que muitas vezes o desejo de ter um filho está intimamente ligado com o complexo de castração, levando muitas mulheres buscar a fecundidade, mas desvinculado com a maternagem do filho que está por vir. A verdadeira maternidade provém do amadurecimento dos sentimentos maternos que permite receber o bebê como uma pessoa nova e que deseja para ele um destino separado dela.

A maternidade envolve lutos diversos, muitas mães não conseguem admiti-los e correm o risco de envolver seu filho no que Dolto (1984) denomina “engodo perversor da mãe”, que, por medo de perdê-los, acabam por fazer de seus filhos um objeto exclusivo de seus próprios desejos.

É fundamental que, no início da vida de um bebê, a mãe esteja intimamente ligada a ele e ofereça o papel materno - um continente adequado às ansiedades do bebê para restabelecer o equilíbrio perturbado.

Bion (1988) destaca a capacidade de *réverie*, isto é, a importância de a mãe auxiliar seu filho a digerir suas angústias. Em sendo uma mãe receptiva, esta terá então a capacidade de auxiliar seu bebê a desenvolver a tolerância em relação à angústia, e a desenvolver a capacidade de pensar e de enfrentar as frustrações. Caso contrário, sendo uma mãe incapaz, a criança ficaria impedida de desenvolver-se adequadamente.

Para o autor, quando uma mãe não apresenta a capacidade de *réverie*, o bebê introjeta um aparelho psíquico incapaz de “conter e digerir” a emoção, que passa a ser vivida como insuportável e, portanto, odiada, tendo por consequência um severo distúrbio de ser curioso, prejudicando assim a aprendizagem (BION, 1975)<sup>4</sup>.

Existe desde o início da vida, portanto, um vínculo emocional profundo entre mãe e bebê. Ainda na concepção bioniana, o sadismo deste último provoca angústias que podem ser muito intensas e têm que ser descarregadas num objeto externo, no caso, a mãe. Esta, desde que tenha capacidade de *réverie*, acolhe as *identificações projetivas* do bebê, a angústia de aniquilamento vivenciada por ele, bem como a comunicação de suas necessidades físicas e emocionais, podendo metabolizá-las para que o bebê se sinta seguro e calmo. A mãe devolve todas estas coisas para a criança transformando esses objetos “betas”, e essas *identificações projetivas* em sentido, o que, muitas vezes, é comunicado em forma de linguagem para a criança. Por outro lado, se a mãe também se angustiar, a criança poderá desenvolver a angústia e cair num estado que Bion classificou como “terror inominável”.

Winnicott (1975) é outro autor que ressalta a importância de a mãe proporcionar um ambiente de *holding*, um vínculo de identificação primária, de forma a aliviar as irritações e assegurar o bem-estar da criança. O autor destaca, ainda, a importância, desde a gravidez, de a mãe colocar-se no lugar do bebê e desenvolver a capacidade de identificação com ele, atuando como um ego auxiliar e sustentando a angústia de aniquilamento e sentimentos de perdas. Com esses cuidados, a criança inicia o processo de individualização. Assim, para o autor, se a mãe for *suficientemente boa*, terá a capacidade de proporcionar a ilusão da continuidade, ou de que é o bebê que cria o objeto de que necessita, como também o momento em que a separação seria necessária. Em não sendo *suficientemente boa*, pode levar a criança a desenvolver um falso-*self*.

Já Klein (1975) enfatiza que, para entender a maternidade, é preciso compreender o relacionamento desta mãe também com a sua própria infância. O desejo intenso de ter um filho existe desde quando pequenina, por acreditar, em suas fantasias, que o corpo da mãe está repleto de bebês, ali colocados pelo papai. Klein enfatiza ainda que a possibilidade de gerar um filho, devido às fantasias infantis, alivia a frustração experimentada na infância,

---

<sup>4</sup> Acredito que possa ser o caso de alguns dos adolescentes entrevistados, que não responderam a questão formulada, evitando entrar em contato com as fantasias e as emoções dela decorrentes, resultando em um empobrecimento na aprendizagem.

quer pelas angústias, relativas aos ataques que, em suas fantasias, realizou contra a mãe, quer pela impossibilidade de receber um filho de seu pai. Caso essas razões venham se tornar mal elaboradas, podem levar à intensa dificuldade na relação com os filhos.

O papel da mãe é fundamental, mas é importante, também, a presença do pai como elemento integrador do casal e como substituto no momento da elaboração das frustrações do desmame e na resolução do Complexo de Édipo, uma vez que ele se oferece como fonte de identificação masculina, imprescindível para a elaboração da diferença entre os sexos.

Outro passo fundamental para entendermos a constituição do sujeito, segundo Zimerman (2001, p. 128), é reconhecer o descrito por Lacan (1936) sobre o estágio do espelho. Lacan afirma que, a partir dos seis meses, a criança inicia a conquista da imagem da totalidade do seu corpo, que até então está toda despedaçada (*corps morcelé* no original francês), sendo que essa etapa prolonga-se dos 6 ao 18 meses e se processa em três etapas.

Num primeiro momento, a criança percebe o seu reflexo no espelho como se fosse outro ser real; após, percebe que o outro não é um ser real, é uma imagem, então, não procura mais atrás do espelho; em seguida, percebe que o refletido é a imagem dela própria. Nessa ocasião, ela gosta de brincar fazendo movimentos do seu próprio corpo no espelho.

Para Lacan, o espelho pode ser entendido também como uma metáfora do vínculo entre a mãe e o filho, que progride desde a dimensão visual e imaginária até a dimensão simbólica, que coincide com a aquisição da linguagem verbal. Nesse contexto, é fundamental que a mãe ou alguém fale que a imagem lá refletida é da própria criança, para que esta possa reconhecê-la como sua.

No entanto, Winnicott (1975), no trabalho de 1967, *O papel de espelho da mãe e da família no desenvolvimento da criança*, ainda que inspirado em Lacan, apresenta uma concepção diversa, afirmando que “O precursor do espelho é o rosto da mãe”, sobretudo o seu olhar. Ao olhar-se no espelho do rosto materno, o bebê vê-se a si próprio. Nesse contexto, a responsabilidade da mãe no processo de constituição aumenta, pois tanto pode estruturar ou desestruturar o *self* do filho. Por outro lado, o bebê que olha e não vê está num estado de apercepção.

Podemos pensar que a relação da criança com a própria imagem acaba por determinar sua relação com a imagem do outro. A imagem do corpo é, portanto, estruturante para a identidade do sujeito, sendo que, como vimos, a família é a primeira

estrutura social em que a criança está inserida - para a constituição do sujeito humano e na aquisição da língua materna.

Sendo assim, é fundamental saber como as crianças constroem internamente as imagens, os sentidos e as significações, ao mesmo tempo em que são tecidos pela linguagem e pela fala. É a matriz simbólica estabelecida através da linguagem e da fala que irá constituir o sujeito. Cuidados precisam ser tomados, então, para que não haja excesso na função do discurso materno e este discurso venha a ser o único verdadeiro, impedindo assim a criança de desenvolver um pensamento autônomo, até mesmo discordante e possa vir prejudicar a educação e a aprendizagem.



## 5. EXPERIÊNCIA SOBRE A ESCUTA E AS CONTRIBUIÇÕES DA PSICANÁLISE

*Qualquer um que se empenhe em ouvir a resposta das crianças é uma mente revolucionária.*  
Françoise Dolto

Muito me surpreendeu e inquietou os relatos que obtive nas entrevistas realizadas com os adolescentes da escola pública aqui em foco. Antes de se centrarem na questão principal a eles dirigida, qual seja, como justificavam o fato de não aprenderem a ler e escrever, expunham seus conflitos e suas histórias de vida. Com isso, me senti impulsionada a redirecionar este estudo, buscando assim novos subsídios para a prática psicopedagógica.

Nessa busca, encontrei importantes contribuições da Psicanálise, ciência assentada na “cura pela palavra”.

### 5.1 Conhecimento em constante transformação

Iniciamos lembrando esta importante afirmação de Freud (2006, p. 442), a respeito da ação de pesquisar: “existe muitas vezes alguma coisa no próprio material que se encarrega de nos desviar das intenções iniciais. Até mesmo um acontecimento banal, como a organização de um item familiar do material, não está inteiramente submetido à escolha pessoal do autor”.

De fato, encontramos na obra do autor pensamentos em constante evolução – Freud constantemente abandonava uma idéia anterior por uma nova, depois voltava à primeira, escrevendo como um explorador, fazendo inúmeras anotações, esboços e até mesmo desenhos. Oliveira (2003, p. 176) enfatiza também que Freud, à medida que criava teorias, utilizava-as como uma espécie de bússola, orientadora de suas interpretações, e modificava-as sempre que se mostrassem insuficientes.

Abordemos, então, brevemente episódios iniciais do longo processo de construção teórica de Freud, que deu origem à Psicanálise e ao método clínico de cura pela palavra.

Os males decorrentes da vida em sociedade sempre foram motivos de preocupação para o autor. Escutando as pacientes acometidas pela histeria, afecção bastante difundida no fim do século XIX, indagava sobre sua origem física ou psíquica.

A partir de seus estudos, fez então uma descoberta essencial: os sintomas histéricos tinham um sentido. Encorajado pelos êxitos obtidos por Breuer, Freud passou a se interessar pelos métodos de tratamento de doentes com histeria. Em *Estudos sobre a histeria* (1895), obra de mais de dez anos de trabalhos clínicos, os dois pesquisadores descrevem detalhadamente o tratamento de cinco doentes, e cada um dedica um capítulo teórico às suas hipóteses. O que foi escrito por Freud, intitulado “A psicoterapia da histeria”, passou para a posteridade não apenas por seu valor histórico, mas também por que, nele, Freud assenta as bases clínicas e teóricas de uma nova disciplina: a Psicanálise.

Segundo Breuer e Freud, era imprescindível que todo paciente revivesse a emoção original, para que a evocação da lembrança tivesse um efeito terapêutico. Nessa perspectiva, a linguagem desempenharia um papel determinante no “feito catártico”, pois uma lembrança patogênica implicaria uma reação de descarga emocional, choros, atos, etc. Para os autores, o ser humano encontra na linguagem o equivalente ao ato; as queixas, os segredos, as confissões, o afeto podem ser *ab-reagidos*. Em não ocorrendo essa situação, a lembrança do acontecido preserva todo o afeto.

De acordo com Zimerman (2001, p. 16), *ab-reação* “designa uma descarga emocional de afetos ligados a fantasias, desejos proibidos e lembranças penosas de fatos traumáticos que estão reprimidos no inconsciente ou no pré-consciente, através de uma irrupção no consciente, provocada pela recordação e verbalização desses acontecimentos”.

Em um primeiro momento, Freud recorreu à hipnose e sugestão, como Breuer, para ajudar o doente a reencontrar suas lembranças patogênicas. No trabalho realizado com a hipnose, Freud tinha certeza de que havia muitos segredos escondidos nos sintomas manifestos e ficava impaciente por descobri-los. Porém, ele não havia se adaptado muito bem a esse método, e a monotonia de repetir as sugestões começou a entediá-lo, levando-o a expressar sua insatisfação e abandonar a hipnose, recorrendo à sugestão. Freud passou a colocar a mão na testa do paciente, assegurando-lhe que, se pensasse insistentemente, lembraria do acontecido.

Até que, em 1894, usou consigo mesmo o método de associação livre em sua auto-análise, em especial em seus sonhos, fazendo uso das cadeias associativas. Instituiu então esse método associativo em 1896, ao perceber nas entrevistas com uma de suas pacientes,

Emmy von N, que bastava que ela falasse espontaneamente para trazer à tona lembranças significativas. Em um dos momentos de tratamento, irritada com as perguntas de Freud e cansada de ser pressionada por elas, pediu a ele que a deixasse falar livremente. Freud concordou e acabou constatando que conseguia, sem a ajuda da hipnose, a rememoração desejada. Percebeu também que era possível identificar resistências que se opunham a essas lembranças.

Essa nova abordagem técnica, denominado associação livre, permitiu um maior interesse pelo papel desempenhado pelas resistências, pela transferência, pelo simbolismo da linguagem e pela elaboração psíquica, elementos próprios a toda cura psicanalítica.

Freud também fez algumas recomendações importantes aos que exercem a Psicanálise, afirmando a necessidade de não particularizar nada do que se escuta, mas, sim, prestar a tudo a mesma “*atenção livremente flutuante*”, enfatizando a importância do analista não fazer pré-julgamentos e nem selecionar a escuta com o que lhe interessa.

A grandeza de Freud não está somente na obra teórica e clínica, mas no fato de ter nos deixado “um método” de trabalho e de investigação para podermos compreender os fenômenos psíquicos. De fato, as idéias de Freud compõem uma teoria viva, que ainda inspira novos psicanalistas, em um processo fértil e infindável de novas descobertas.

## **5.2 Psicanálise e Psicopedagogia: posição de escuta**

A posição de escuta se realiza através da interlocução entre sujeitos e também ocorre através da transferência. Essa idéia foi explorada por diversos psicanalistas (Freud, Lacan, Dolto, Klein, Pain) e também por psicopedagogos que baseiam seus trabalhos em preceitos psicanalíticos, como Lajonquière, Barone, entre outros.

Toda relação terapêutica e toda relação humana comportam um aspecto transferencial, já dizia Freud. E é no campo da transferência, espaço eminentemente intersubjetivo que se destacam as dimensões da fala, do silêncio, dos gestos, dos chistes, capaz de nos mostrar algo novo, algo inesperado para novas reflexões. Ressalta Ghirardi (2008, p. 35) “a Psicanálise ao constituir-se como um fenômeno intersubjetivo, encontra formas de legitimação de seu método em outras áreas além do consultório. [...] e trazem luz à prática clínica institucional e viabiliza pesquisas psicanalíticas em contextos diferentes do modelo da clínica convencional”.

Saber escutar é o maior segredo da boa comunicação e de ações bem sucedidas nas mais diversas circunstâncias, mas tem sido, infelizmente, um dos aspectos mais negligenciados em relacionamentos de diversas naturezas, principalmente nos educacionais.

O escutar transcende o ato de ouvir. Trata-se de compreender e analisar o que o outro quer expressar, de entender a mensagem que quer transmitir; é assimilar o que é dito, inclusive nas entrelinhas, estando atento não só às palavras, mas aos gestos, atitudes, silêncios, atos falhos, lapsos; enfim, é considerar a essência da comunicação e do relacionamento. Escutar instaura, pois, o lugar do sujeito.

Se em qualquer relação escutar o outro é importante, numa relação de educar é uma premissa básica para que se estabeleça um canal de comunicação, permitindo a construção de um aprendizado.

A escuta do sujeito com dificuldades de aprendizagem pode ter o alcance de integrar a dimensão subjetiva ao diagnóstico da dificuldade, transformando assim a queixa escolar em demanda.

Nesse sentido, a experiência de uma relação terapêutica utilizando preceitos psicanalíticos, para além dos muros do consultório, essencialmente marcada por uma ação investigativa, pode contribuir para as demandas atuais, ajudando a aliviar o sofrimento de crianças e adolescentes.

### **5.2.1 A escuta psicopedagógica e as teias de sentido**

De fato, o material que obtive junto aos adolescentes levou-me a refletir sobre a importância de escutá-los, de deixá-los se expressar livremente, não apenas através da fala, como também da linguagem corporal. Vi-me diante de uma comunicação repleta de sinais, bloqueios, hesitações, silêncios e repetições, sendo que também chamava a atenção os *acting out*, ou seja, o agir no lugar de falar.

Essa linguagem dos adolescentes pode conter o mais alto grito diante da impossibilidade de algo ser dito. Lembremos da metáfora de Bion, de que “a música está formada por elementos de notas-intervalos-notas, sendo que a ausência de som, isto é, a presença do intervalo, pode representar mais vigor e expressividade que a nota musical por si só”. Nesse sentido, podemos considerar a importância dos espaços vazios também como possibilidade de criação.

Nessa perspectiva, podemos pensar que a maneira como respondiam às questões, pelo silêncio, pelas respostas repetitivas, estereotipadas e muitas vezes superficiais, indicava que talvez esses adolescentes necessitassem evitar sofrimentos, ou que precisavam ser ouvidos, levando em conta a construção de sua subjetividade ou individualidade. Talvez o fato de não responderem sobre seus problemas de aprendizagem indicasse que essa não era a preocupação do momento, mas, de qualquer forma, mostrava certa dificuldade de elaborar um saber a respeito do seu próprio processo, que lhes possibilitaria localizar-se frente a uma determinada situação.

A partir da surpresa em relação às respostas obtidas e do que surgiu nesse campo transferencial, senti-me instigada a encontrar outra via de investigação, que pudesse ser útil no trato de crianças e adolescentes com dificuldades de aprendizagem.

Procurando alguma aproximação com a Psicanálise, encontrei a proposição de Herrmann (2001, p.173) sobre os tempos da análise. Diz o autor: “A análise comporta três tempos distintos, três dimensões temporais simultâneas: o tempo curto, o médio e o longo.” Entende o autor que “O tempo curto é o da atenção à palavra do analisando e é o tempo da técnica psicanalítica [...]. Nele, as palavras perdem seu significado fixo, [...] abrem-se em valores conotativos [...] e compõem-se para formar sentidos que o paciente não tinha intenção de proferir.”

Já o tempo médio se refere ao tempo da relação emocional entre o analista e o analisando. É neste tempo que ocorre “uma turbulenta experiência, feita de amores e ódio, além de dúzias de outros sentimentos”.

E finalmente, tempo longo, diz o autor: “é o tempo da história do Homem Psicanalítico; é lá que a história de uma vida se projeta sobre a história da análise, numa espécie de concentração, de condensação [...] É neste tempo que [...] a análise ganha forma de destino do analisando, do qual ele não consegue dar-se conta, e tampouco o analista, a menos que o consiga *diagnosticar*. E é neste tempo que também ocorre [...] o diagnóstico transferencial, e organizam-se as estratégias terapêuticas.” (HERRMANN, 2001, p. 173).

Inspirada nesse autor, surgiu-me, então, a idéia de ouvir a fala dos adolescentes destacando níveis de sentidos, os quais denominei *teias*. Pude discernir três teias, como descrevo a seguir:

**Teia de relações intrapsíquicas:** Trata-se daquela em que, no momento da fala, o paciente comete atos falhos e denegações; fratura as frases; faz chistes e pilhérias; gagueja;

repete, silencia, e hesita. É o momento em que, querendo dizer uma coisa, diz outra. É a teia do engano, em que se escuta para além do que é dito. Creio que esta teia se relaciona com o tempo curto proposto por Herrmann (2001).

**Teia de inter-relação:** Ocorre entre o par paciente-terapeuta, paciente-psicopedagogo. Nela se presentificam os embates transferenciais de amor e ódio; de idealização e renegação. Parece-me que esta teia se relaciona ao tempo médio segundo Herrmann (2001).

**Teia de relações históricas:** E, finalmente, denomino teia de relações históricas aquela em que o paciente, ao falar, deixa antever os dados de sua história, as marcas constitutivas de sua subjetividade. Penso que esta teia se relaciona, de alguma maneira, com o tempo longo estudado por Herrmann (2001).

Destaco que essas três teias não são estanques, constituindo-se em constantes movimentos que ocorrem ao mesmo tempo, podendo apresentar intensidade variável, em determinados momentos. Elas sempre dependem de uma experiência vivida, da história de vida compartilhada com o outro.

Penso, então, que a escuta psicopedagógica pode levar em conta essas três teias, de maneira a escutar os diferentes sentidos veiculados nas falas de nossos pacientes, alunos, professores. Em consonância com essa proposição, podemos destacar também diferentes dimensões que devem estar presentes na escuta psicopedagógica.

Descrevo aqui duas delas: escuta de sustentação e escuta de *ruptura*.

**Escuta de sustentação:** Embora o que caracterize a escuta psicanalítica seja o seu descentramento, isto é, escutar para além do que é dito, quero destacar uma dimensão da escuta que permite sustentar a veracidade daquilo que é dito, isto é, dar credibilidade.

Vários autores já trataram desta questão. Ferenczi, por exemplo, quando trata da *hipocrisia profissional*, ou Winnicott, quando discute o uso da interpretação com pacientes muito graves. Aqui vou me apoiar no conceito de *circuito realizador* de Herrmann.

Segundo o autor, (1997, p. 42) *o circuito realizador* “é um dos processos constituintes da vida quotidiana, que visa garantir que a realidade e a representação

individual e coletiva do mundo social, jamais seja posta em dúvida.” No entanto, é no decorrer do processo que o *circuito realizador* “confere realidade e solidez à própria fonte de credibilidade.” Isto é confere à realidade “a captação de sentidos emocionais.” Assim, quando uma criança chega da escola e conta para mãe o que aconteceu, na verdade o que deseja (além da atenção, é claro) é conferir realidade a suas representações.

Em analogia ao que Herrmann propõe, penso ser legítimo supor uma dimensão desta natureza na escuta psicopedagógica. Muitas vezes, o psicopedagogo é chamado a conferir realidade a percepções esparsas e desorganizadas de seus pacientes.

**Escuta de ruptura:** Nessa dimensão de escuta, chamo a atenção para a possibilidade de sentidos diferentes daqueles que o paciente supõe estar dizendo. Essa escuta aponta para os atos falhos, pontua as hesitações, questiona os sentidos aparentes, sendo a mais claramente reconhecida no trabalho psicanalítico. É também muito útil no trabalho psicopedagógico, quando o psicopedagogo pode fazer alguma intervenção no sentido de apontar outros sentidos para além daquele que é suposto pelo paciente, aluno, professor.

Neste caso, intervir psicopedagogicamente e poder escutar os envolvidos no processo de ensino, dentro da instituição - alunos, professores e demais funcionários - é fundamental para a melhoria da aprendizagem. Uma alteração desfavorável nesse campo pode ser prejudicial à eficiência da aprendizagem. De fato, constatei nesse caminho percorrido, que ao escutá-los, eles estão se escutando também, e essa iluminação crítica pode levá-los a um resultado bem sucedido.

No próximo capítulo, apresento algumas aplicações práticas relacionadas com a escuta psicopedagógica.

## 6. BREVE DISCUSSÃO SOBRE FRAGMENTOS DAS FALAS DE ADOLESCENTES A PARTIR DA ESCUTA PSICOPEDAGÓGICA

*Escutar é uma arte. Para sermos capazes de escutar verdadeiramente, temos de abandonar ou esquecer todos os preconceitos, formulações prévias e atividades diárias.*

Krishnamurti

Foram muitos os relatos dos adolescentes<sup>5</sup> que tive oportunidade de escutar e muitas as ocasiões de intervir de alguma maneira. Inicio citando dois deles:

Francisca, uma garota de 15 anos, num momento de paixão e escolha do ídolo, ficou perdidamente apaixonada pelo padre Marcelo. Colecionava suas fotos, reportagens de jornais, revistas, freqüentava suas celebrações, comprava CDs com suas músicas. Por isso, era alvo de constantes zombarias pelas colegas e familiares. Procurou-me porque não sabia mais o que fazer, já havia tentado de tudo para aproximar-se do padre Marcelo, para tocar sua mão, conversar com ele, mas não havia conseguido. Desesperada, pensou em suicídio, pois sabia que não poderia ser correspondida; no entanto, não estava conseguindo lidar com essa situação. Ao ouvi-la, fui me dando conta de que ela mesma trazia as alternativas para tentar solucionar a situação. De fato, começou a se interessar pelos garotos que faziam propostas de namoro, e logo se libertou daquela situação.

Este outro caso é representativo de muitos encontrados na escola. Daniel, um adolescente cujos pais se diziam impossibilitados de ajudá-lo, foi encaminhado pelos professores para atendimento psicopedagógico. Ele havia sido preso diversas vezes e freqüentava a escola por imposição da Lei, em Liberdade Assistida (L.A.). Era um menor infrator, não realizava as tarefas escolares e apresentava comportamento inadequado em sala de aula. Escutava suas histórias, e ele sempre me dizia querer mudar, mas não conseguia. Perguntava-lhe o que gostaria de fazer e Daniel ia enumerando várias possibilidades. Em pouco tempo, conseguiu um emprego e tudo melhorou.

A grande maioria da população dessa escola provinha de meio sócio-cultural desfavorecido e sofria dificuldades sociais importantes. Havia muitos alunos oriundos de

---

<sup>5</sup> Nesses fragmentos de relatos dos adolescentes e na aplicação das entrevistas meu objetivo era realizar outro tipo de pesquisa. Porém, estes fatos levaram-me a outra reflexão, devido à constatação da importância que a escuta realizada teve no processo de aprendizagem. Então, resolvi alterar o meu objetivo nesta pesquisa. No entanto, no momento em que escutava os alunos, por não ter levantado este foco, constatei que faltaram elementos de intervenção no que se refere à escuta propriamente dita.



famílias desestruturadas, nas quais era constante a presença de situações traumáticas, o que me levou a considerar relevante a posição de escuta, muito embora soubesse que as questões surgidas extrapolavam a possibilidade de atendimento. Porém, apesar das limitações, pude constatar que estar com aqueles adolescentes e escutar seus dramas e inquietações foi fundamental para que muitos deles repensassem suas vidas. Naturalmente, isto me levou a pensar no papel do psicopedagogo na escola. Assim, neste capítulo vou tratar de fragmentos dos atendimentos e das entrevistas com os adolescentes procurando discutir alguns deles, levando em conta as tarefas próprias da adolescência proposta no trabalho de Barone, Barone (2003), apresentado anteriormente.

Apoiada nesta proposta, estou considerando como tarefa da adolescência a revisão da identidade nos seguintes tríplexes aspectos: assunção da sexualidade, obtenção da autonomia e desenvolvimento das competências.

Isto porque, diante desses adolescentes, não pude deixar de ouvir também um apelo: “Escute-me, para que eu possa me constituir como um sujeito e me apropriar da aprendizagem.”

Também levo em conta na discussão dos fragmentos o fato de as respostas dos adolescentes, ou seja, suas falas, portarem diferentes níveis de sentido, o que me levou a propor que essa escuta, além de discriminar o que anteriormente denominei teias de relacionamento, pudesse oferecer sustentação e abertura para novos significados.

## **6.1 A assunção da sexualidade**

Considerar que uma das tarefas da adolescência é a assunção da sexualidade nos faz supor que questões, conflitos, dificuldades, dúvidas e inquietações relacionadas a ela poderão estar presentes na fala e nas preocupações dos adolescentes, dificultando ou mesmo impedindo o desenvolvimento da aprendizagem. Tais preocupações podem relacionar-se às mudanças corporais, ao auto-conceito, à imagem do corpo e mesmo à escolha do objeto.

Assim, Gilda, uma adolescente de 17 anos, se encontrava muito angustiada porque iria completar seus 18 anos. Esta jovem temia que, ao chegar nesta idade, teria o mesmo destino de suas irmãs mais velhas, que haviam sido defloradas pelo próprio pai. Procurar-me e ter a oportunidade de ter sido ouvida parece que favoreceu a Gilda refletir sobre algumas alternativas para sua vida, chegando ela mesma a tomar uma atitude autônoma:

interditou o próprio pai ameaçando denunciá-lo à Delegacia da Mulher, garantindo, assim, a sua identidade. Neste caso, parece que essa escuta de sustentação fez com que Gilda saísse fortalecida, conseguindo tomar uma atitude corajosa frente à situação conflituosa em que se encontrava. Isto me leva a crer que essa situação poderia ser uma ótima aprendizagem para que Gilda desempenhasse adequadamente vários papéis sociais, inclusive que desenvolvesse suas competências profissionais.

Apresento também o caso de Daniela, adolescente de 15 anos. Essa garota chegava à escola, chorava muito e permanecia pouco em sala de aula. Foi encaminhada pelos professores para que eu a ouvisse, e então relatou que vinha sendo abusada por seu padrasto. Dei-lhe a devida atenção, mas, alguma coisa me dizia não ser real o que me contava, pois suas falas e seus relatos sobre as suas atitudes diante do padrasto indicavam exatamente o contrário. Ao relatar sua história, Daniela mostrava-me também a maneira como se sentava e como se vestia em casa, perante o padrasto, parecendo seduzi-lo. Pensei logo que ela poderia estar disputando com sua mãe.

A história de Daniela provocou muita comoção tanto nos colegas como entre os professores. A sensibilização foi geral, pois, muito confusa com a situação em que se encontrava, provavelmente por sentimento de culpa inconsciente, ela não conseguia assistir às aulas e estava sendo muito prejudicada. Essas fantasias trazidas pela adolescente eram reais para ela, sendo que o fato de ser acolhida por todos poderia alimentar a situação e conferir-lhe credibilidade.

Foram vários os encontros realizados com Daniela. Ela se mostrava muito magoada com sua mãe, pois fora criada pela avó e constantemente era outra pessoa quem cuidava dela. Nessas conversas começou a refletir e entender o porquê sua mãe não pôde ficar com ela, pois, na época, era também uma adolescente.

Ficou claro também que Daniela havia se apaixonado pelo padrasto, e por não ser correspondida, fantasiou comprometendo-o perante familiares, escola e vizinhos. De fato, tudo veio a ser esclarecido com a solicitação da presença da mãe.

Trata-se de uma situação típica de assunção à sexualidade, uma crise da adolescência, relacionada às questões intrapsíquicas, um retorno ao Édipo. Provavelmente, se Daniela não tivesse sido escutada e não tivessem ocorrido as devidas intervenções, esse quadro poderia ter-se agravado, principalmente na conquista da aprendizagem, para o bom desenvolvimento das competências, e também em relação à família, na conquista da autonomia.

## 6.2 Autonomia

Considerar como tarefa da adolescência a busca de autonomia nos leva a acompanhar os percalços desse movimento. Sabemos que se trata de uma tarefa complexa que coloca em jogo o desligamento dos objetos originais da infância, ao mesmo tempo em que o adolescente deve também internalizar os valores veiculados pela fala dos pais. O trabalho de autonomia exige, ao mesmo tempo, ser igual e diferente, ou seja: transformar, tornar próprio aquilo que recebe dos pais, sendo algo conquistado dia a dia. O adolescente não fica pronto quando os pais desejam, e estes, não raras vezes tomam atitudes precipitadas e terminam por prejudicar seus filhos. Os adolescentes precisam estar preparados para enfrentar a vida e saber dos perigos que ela oferece. Nesse momento podem ocorrer falhas na construção dessa identidade, acarretando protestos, crises de angústias, atos violentos e dificuldades nas relações humanas.

De fato, no trabalho realizado na instituição, foi possível constatar que muitos adolescentes saem de casa porque os pais dizem que já está na hora de eles se virarem sozinhos; porém, sem ter como se sustentar, acabam se desestruturando e buscando alternativas indevidas, como prostituir-se, se drogar, roubar, etc.

Já citamos anteriormente o caso de Gilda, que se enquadra perfeitamente neste desenvolvimento de autonomia.

Apresento, agora, o caso de Lílian. Após ouvir sua história, penso que ela não conseguia aprender a ler e escrever por não saber lidar com o não dito de um episódio relatado por sua mãe em relação a seu pai. Parecia ser um trauma, pois, dizia ela, não conseguia tirar o pensamento da cabeça, o que lhe fora relatado. Então, penso que aprender para ela também ficava difícil, enquanto não conseguisse saber a real história e, assim, captar um verdadeiro sentido para sua aprendizagem.

*[...] Quando meu pai tava vivo, ele... Tava vivo, porque ele morreu, ele, ele fumava drogas, essas coisas ... Ele roubava, ele chegava na minha mãe, ele chegava em casa e assim cheio da maconha que ele cheirava ... Aí ele chegava em casa dando tiros. Foram dois tiros que minha mãe tava no quarto, outro na cozinha, ai, passou de raspão, isso é que ela ficava falando, não sei. Um foi na cama, ela já estava dormindo, ele chegou, foi deitar, minha mãe correu para a janela. Eu não me lembro. É que minha mãe falava e eu senti imaginação na minha cabeça, eu não tiro isso da cabeça. É assim: no dia dele*

*roubar era toda segunda. Só que ele foi antes dos amigos dele. E quando ele já estava chegando em casa, os amigos matou ele, de tiro. Porque ele traiu os amigos. Eu não achava certo ele trair não, mas o certo ele morrer, porque se ele tivesse vivo eu não tava viva. Eu aposto, se ele tivesse desse jeito ainda hoje, nem minha mãe tava viva comigo.*

Outro incômodo trazido por Lílian referia-se ao interdito:

*É. A minha vó sempre tá colocando eu contra minha mãe. Ela sempre fala que a minha mãe que mandou matar meu pai. Ela não gosta de minha mãe. Minha vó quer que eu fique com ela. Só que eu não vou ficar não.*

Escutar Lílian parece ter sido muito importante para ela. Ao término da entrevista ela não queria ir embora e me disse:

*Querida uma mãe como você. Ah! Uma professora também.* E eu lhe perguntei: “Por quê?”. Ela me disse: *Você escuta a gente e é bom falar, dá um alívio aqui* [aponta para o peito]. *Você tem paciência.*

Acredito que esse caso foi um dos mais determinantes para que eu pensasse sobre a importância da escuta. Essa adolescente saiu tão confiante da entrevista que, no ano seguinte, entrou em contato comigo novamente, dizendo que já havia conseguido aprender e até já estava escrevendo cartinhas. Havia mudado de escola.

Penso que o não conseguir aprender de Lílian foi uma forma de expressar seus conflitos - a ambivalência, o saber e não saber sobre a morte do pai, o não ter claro em quem acreditar de fato, quem mandou matar o pai. Essa situação pode ter levado Lílian a paralisar sua aprendizagem. Assim, para se defender da idéia obsessiva em relação à morte do seu pai, anulava com outro movimento, não aprendendo. Isto posto, percebemos que Lílian estava sendo prejudicada também em relação à tarefa da adolescência, principalmente em relação à sua autonomia, por estar presa no interdito e também no desenvolvimento de suas competências.

De fato, frustrações e ansiedades excessivas podem fazer com que os adolescentes se fixem em um estágio de desenvolvimento, impedindo assim a sua independência. Por isso é fundamental que sejam acolhidos, para que não fiquem presos em suas armadilhas intrapsíquicas, dificultando assim o crescimento, a autonomia e, conseqüentemente, suas competências escolares e, futuramente, profissionais.

### **6.3 Desenvolvimento das competências**

Considerar como tarefa da adolescência o desenvolvimento das competências implica em capacitar o adolescente, por meio de sublimações, a realizar atividades criativas que permitam transformar a realidade, tendo como fonte de inspiração um desejo próprio. Isto é, que os adolescentes se preparem para a vida adulta, sendo capazes de enfrentar o mundo do trabalho e assim desenvolvendo competências profissionais.

Escolher uma profissão, se tornar adulto e independente são momentos de grande dificuldade para os adolescentes. Necessitam, então, de orientação e formação adequada para que ocorra o desenvolvimento de suas competências. Do contrário, sendo seu desejo imediato a busca de um trabalho, devido à falta de preparo e não tendo outra saída, pode ocorrer de o adolescente buscar dinheiro fácil na delinquência, no tráfico de drogas, na prostituição. Como conseqüências, podem correr gravidez precoce, desobediências constantes e desafiadoras, rupturas das regras e normas, agressões, ameaças, formação de gangues, deserção escolar, inclusive mortes.

Percebemos que, no mundo atual, a busca por trabalho está sendo muito concorrida. Alguns adolescentes enfrentam anos e anos de escolarização para obtê-lo, enquanto outros, pela competência ou habilidade desenvolvida, conseguem empregos com grande margem de lucros. Podemos citar, por exemplo, os jogadores de futebol, que nem sempre se apresentam com escolarização mínima e terminam por inspirar outros adolescentes.

Era o caso de vários adolescentes que atendi, e também de 80% dos que responderam aos questionários: eles desejavam ser jogadores de futebol. Idealizavam essa profissão, sem considerar a dificuldade que é ser contratado por grandes times, mesmo sendo excelentes jogadores, pois a oportunidade é para poucos. Esses adolescentes entravam em constantes atritos com seus pais, não procuravam emprego para ajudá-los, acreditando que a oportunidade iria surgir mesmo sem estudarem.

Vinícius, por exemplo, adolescente de 17 anos de idade, estava no último ano do ensino fundamental, já havia realizado vários testes, em times diversos, e estava frustrado por não conseguir entrar em nenhum deles. De fato, era um exímio jogador, mas nunca era chamado. Procurou-me para conversar, escutei-o e, posteriormente, fui fazendo com que refletisse sobre quantos não estariam na mesma situação. Constantemente, ele entrava em conflito com os familiares por não procurar emprego. Logo após, veio com novidades, havia arrumado emprego, mas não desistiria do futebol. Estava muito contente por poder ajudar seus familiares, que muito necessitavam. No dia de sua formatura, Vinícius veio me

agradecer dizendo nunca mais esquecer o dia em que o escutei, ajudando-o em novas buscas.

Penso que, por ter sido escutado e questionado, Vinícius soube refletir sobre suas reais necessidades, sem abandonar seus desejos, mudando o rumo da sua história ao conseguir seu emprego. Desenvolveu, assim, sua autonomia e competência profissional.

Por outro lado, temos o episódio de Flávio, também adolescente no último ano do ensino fundamental que dizia não querer estudar mais, pois, se fosse ladrão, ganharia muito dinheiro. Alguns de seus familiares eram ladrões e já haviam comprado várias casas, no Morumbi, na praia, no interior. Escutei-o, propus que refletisse sobre possíveis conseqüências, mas ele logo se mudou de escola e perdi o contato, deixando-nos com vazios profissionais por não conseguirmos dar seqüência aos atendimentos.

José, outro adolescente, comentava o seguinte sobre seus pais: *eles falam, falam, mas eu nem ligo*. O mesmo fazia com seus professores.

Para buscar autonomia, o adolescente precisa se opor e, ao mesmo tempo, se sentir livre das autoridades, desafiando-as, para poder construir um projeto seu. Essa busca de autonomia poderá levá-lo à construção de sua identidade, fazendo com que se torne competente em sua vida profissional.

Porém, José ainda não dominava a escrita, e já freqüentava o 5º ano do ensino fundamental. Um caso preocupante, um aluno copista que acreditava estar escrevendo certo. Então, realizei uma intervenção procurando desafiá-lo. Mostrei a ele que não se pode escrever apenas colocando as letras aleatoriamente, como ele vinha fazendo, e que precisava pensar sobre o como escrever cada palavra para que todos pudessem ler. Lembro-me de sua expressão de admiração. E foi a partir daí que começou a ressignificar sua aprendizagem.

Outros adolescentes que atendi na escola estavam preocupados com o fato de serem obrigados a abandonar seus lares, pois seus pais queriam que saíssem de casa quando completassem 18 anos, iniciando-se no mundo adulto do trabalho. Mas eles estariam aptos, realmente, para enfrentar essa situação, ou estariam sendo precocemente abandonados à própria sorte? Nos dizeres de Carvajal (1998), esse seria o perfil de um adolescente atormentado, desbocado, desordenado, agitador, anti-social, reivindicador, ligado a gangues, destruidor de seu meio social e ambiental. Estes casos são complicados, pois dependem da decisão dos pais. Mas, mesmo assim, escutá-los pode fazer diferença.

Finalizo com o caso de Elvis, um adolescente de 15 anos. No questionário, registrou a seguinte frase: *Meus pais me culpam pela morte do meu irmão. Gostaria de morrer também.*

Chamei-o para uma conversa, e ele me relatou:

*Sempre que meu pai briga com minha mãe, eles falam do acidente ocorrido com meu irmão que morreu e me culpam, diz que eu sou o culpado, portanto, já tentei o suicídio, não converso com ninguém, fico em meu quarto. Meu pai fala todas às vezes, quando briga com ela [a mãe] que eu sou culpado.*

Porém, em nossos vários encontros, o mesmo fato era relatado de diferentes maneiras. Havia um desencontro de informações, mas o que percebia é que Elvis sofria muito, sentia-se culpado e, ao mesmo tempo, rejeitado, desprezado, principalmente pelo pai, que duvidava das palavras do filho. O fato ocorrido parecia imobilizá-lo, traçando um destino; assim, Elvis não tinha direito à vida e, por estar preso nessa situação, ficava ansioso sentindo-se ora inocente e ora culpado.

Em momentos de crise, chegava a se machucar. Certa vez, ingeriu um produto que colocava no carro, que quase o levou a morte. Em outra, saltou da janela do 2º andar, achando que morreria.

Ao poder conferir realidade às palavras de Elvis, escutando suas histórias, ele pôde se tornar um adolescente diferente na escola - começou a conversar com os colegas, a participar de festas, de grupos, o que antes não acontecia. Penso ter ocorrido, neste caso, uma escuta de sustentação da realidade.

Minha intervenção foi, de fato, no sentido de escutá-lo, de dizer-lhe que se sentia culpado com o acidente e que, mesmo que o fosse, ele era muito pequeno na ocasião e não poderia ter tomado conta do irmão. Havia sido uma fatalidade. Elvis, de fato se transformou, ficou mais feliz e começou a procurar emprego, porque queria ter sua independência. Creio que o fato de tê-lo escutado fez com que ele se tornasse mais autônomo e capaz de desenvolver sua competência profissional.

A partir da escuta psicopedagógica, com a contribuição da Psicanálise, pude compreender como os adolescentes atuam nas difíceis tarefas que precisam cumprir, quer sejam escolares, sexuais, de relacionamentos, de conquista da autonomia, de competência profissional. Obviamente, diante da complexidade do tema, muito do que foi aqui relatado e analisado necessita de continuidade e novas buscas.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Quando começamos a vida, a cada um foi dado um bloco de mármore e as ferramentas necessárias para transformá-lo em uma escultura. Podemos arrastá-lo intacto atrás de nós, ou podemos lhe dar uma forma gloriosa.*

Richard Bach

Nossa intenção neste trabalho foi abrir novos campos para pesquisar sobre a escuta-psicopedagógica, quer seja para auxiliar o professor, o paciente, os pais e o próprio psicopedagogo que atua junto a adolescentes com dificuldades escolares.

Para tanto, destacamos as tarefas de revisão da construção de identidade do adolescente, pontuando como elas surgem nas atitudes em sala de aula, muitas vezes dificultando o aprendizado, a relação com os professores, colegas e pais. Também abordamos níveis de sentidos presentes nas falas, fazendo referência às dimensões de sustentação e de possibilidade de abertura para novos sentidos que a escuta psicopedagógica permite.

Podemos dizer que o trabalho de escuta-psicopedagógica realizado, embora não tenha levado ao aprofundamento dos acontecimentos traumáticos tão vivamente presentes nos relatos dos alunos/adolescentes, de alguma forma, os auxiliou - às vezes, porque conferia realidade a uma situação vivida, outras facilitando a elaboração de culpas. Em muitas ocasiões, foi possível observar mudanças de atitudes nos adolescentes, que facilitaram ou mesmo trouxeram à baila questões relativas à revisão da sua identidade, possibilitando resgatar a autonomia, enfrentar as suas dificuldades e desenvolver as competências para uma realização profissional.

Também pudemos propiciar ao professor um entendimento das tarefas próprias da adolescência que, muitas vezes, interferem no desenvolvimento da aprendizagem. A atitude do professor pode, de fato, retraumatizar os alunos: por exemplo, quando repete a atitude inadequada dos pais, ou mesmo quando emite *mensagens bruxas*<sup>6</sup>, quando deixa de

---

<sup>6</sup>*Mensagens bruxas*: são mensagens ditas pelos pais, na infância, que marcam profundamente e os adolescentes as carregam, principalmente em relação à constituição de sua identidade. Mensagens pronunciadas pelos professores, colegas, também marcam profundamente podendo paralisar frente à aprendizagem e o desenvolvimento como um todo, segundo Paiva (1987).



escutar uma necessidade do aluno, ou de atender àqueles que mais precisam de ajuda nas questões de aprendizagem.

Já no que se refere ao psicopedagogo, destacamos a importância da Psicanálise. Foram, de fato, as histórias trazidas pelos pacientes que levou Freud, o pai da Psicanálise a buscar outros referenciais teóricos, tanto para a escuta como para novas técnicas, diante de casos reais que desafiavam nossos conhecimentos. É nesse sentido que somos também compelidos a realizar novas buscas no âmbito da Psicopedagogia.

Finalmente, convidamos o psicopedagogo a manter-se aberto, sem se fechar em uma verdade absoluta, para assim poder contribuir com os adolescentes em suas principais tarefas, refletindo sobre as teias relacionais e as dimensões da escuta aqui apresentadas, para auxiliar esses jovens na sua formação educacional e na construção de sua identidade. Devemos também lembrar ao psicopedagogo o quanto é importante escutar o professor, buscando conhecê-lo melhor para ajudá-lo adequadamente na difícil tarefa de ensinar. Seria difícil dizer se dentro de uma instituição alcançaremos êxito com os envolvidos, mas podemos ter a certeza de que podemos dar todo incentivo possível para reexaminar e alterar as atitudes presentes. De qualquer modo, mantereí com esperança uma escuta ativa.

Como uma última consideração, lembramos que a proposta de escuta-psicopedagógica deste estudo exige também do psicopedagogo um trabalho anterior de buscas teóricas, de supervisão e, essencialmente, de análise pessoal.

O ser humano é acima de tudo um ser de linguagem. Essa linguagem exprime seu desejo inextinguível de encontrar um outro, semelhante ou diferente dele, e de estabelecer com este outro uma comunicação.

(DOLTO, 1999, XV, XVI).

## 8.0 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABERASTURY, A. **Adolescência normal**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1981.
- AULAGNIER, P. **A violência da interpretação** - do pictograma ao enunciado. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1979.
- BARONE, L.M.C. **De ler o desejo ao desejo de ler: uma leitura do olhar do psicopedagogo**. Petrópolis: 4ª ed.1999.
- BARONE, L.M.C. e BARONE, K.C. Contribuições da psicanálise para a avaliação psicopedagógica do adolescente. **IN: OLIVEIRA, V.B., BOSSA, N.A. et al. (Org.) Avaliação psicopedagógica do adolescente**. Petrópolis, RJ: Vozes, 7ª ed. 2003.
- BENVENISTE, E. Da subjetividade na linguagem. **IN: Problemas de lingüística em geral I**. Campinas: Pontes Editores, 1988.
- BEZERRA, B. et. al. **Winnicott e seus interlocutores**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2007.
- BION, W.R. **Experiências com grupos**. São Paulo: Imago e Ed. Universitária de São Paulo, 1975.
- \_\_\_\_\_. **Estudos psicanalíticos revisados**. Rio de Janeiro: Imago, 1988.
- BRENELLI, R.P. (ORG) **Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- CARVAJAL, G. **Tornar-se adolescente** - a aventura de uma metamorfose. São Paulo: Cortez Editora, 1998.
- COLLARES, C.AL. et al. **Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização**. São Paulo: Cortez, 1996.
- \_\_\_\_\_. **O cotidiano escolar patologizado**. Campinas, São Paulo: Tese (Livre Docência), Faculdade de Educação da UNICAMP, 1994.
- CORDIÉ, A. **Os atrasados não existem**. Psicanálise de crianças com fracasso escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- COSTA, M.L.A. **Piaget e a intervenção psicopedagógica**. São Paulo: Olho D'água, 1997.
- DAVINI, J. **Psicanálise e educação: em busca das tessituras grupais**. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1998.
- DELUZ, ARIANE. et.al **A crise de adolescência: debates entre psicanalistas, antropólogos, escritores, historiadores, lógicos, psiquiatras, pedagogos**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1999.

- DOLTO, F. **No jogo do desejo**. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 1984.
- \_\_\_\_\_. **Os caminhos da educação**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Tudo é linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1999-2002.
- \_\_\_\_\_. **A causa dos adolescentes**. São Paulo: Idéias e Letras, 2004.
- \_\_\_\_\_. **As etapas decisivas da infância**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ENRIQUEZ, E. O trabalho da morte nas instituições. **IN: A instituição e as instituições: estudos psicanalíticos**, KAES, (Coord.) São Paulo: Casa do Psicólogo, 1991.
- ESTILOS da CLÍNICA – Instituto de Psicologia. USP, São Paulo: n° 2, 2º semestre de 1997.
- \_\_\_\_\_. - Vol..V, n° 8 – 1º semestre 2000.
- FERENCZI, S. **Psicanálise IV**. Obras completas. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- FERNANDEZ, A. **A Inteligência aprisionada**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- \_\_\_\_\_. **Os idiomas do aprendente**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes médicas, 1990.
- FERRO, A. **A técnica na psicanálise infantil**. Rio de Janeiro: Imago, 1995.
- FREUD, A. **O ego e os mecanismos de defesa**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- FREUD, S. (1914) **Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar**. Edição Standart Brasileira. Vol XIII. Rio de Janeiro: Imago, 2006.
- \_\_\_\_\_. (1909) **Análise de uma fobia de um menino de cinco anos**. Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: Edição Standart Brasileira. **Vol. X**. Rio de Janeiro: Imago, 2006..
- \_\_\_\_\_. (1916-17[1915-17]) **Conferências introdutórias sobre Psicanálise**. Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: Edição Standart Brasileira. Parte III - Vol XVI. Rio de Janeiro: Imago, 1996.
- \_\_\_\_\_. (1856-1939) **Três ensaios sobre a teoria da sexualidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1997.
- \_\_\_\_\_. (1856-1939) **Tentativa de representar os processos psíquicos normais**. Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: Edição Standart Brasileira. Parte III - Vol I. Rio de Janeiro: Imago, 2006.
- \_\_\_\_\_. (1916-17[1915-17]) **Conferências introdutórias sobre Psicanálise**. Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: Edição Standart Brasileira. Parte I e II - Vol XV. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

- GERJUOY, H. In: TROCMÉ-FABRÈ, H. **A árvore do saber aprender: rumo ao saber cognitivo**. São Paulo: Triom, 2004, p. 14.
- GHIRARDI, M. L. A.L M. de. **A devolução de crianças e adolescentes adotivos sob a ótica psicanalítica: reedição de histórias de abandono**. Dissertação de mestrado. Psicologia escolar e do desenvolvimento humano. Universidade São Paulo. São Paulo: 2008
- HERRMANN, F. Investigação Psicanalítica. **IN: Jornal de Psicanálise**, Instituto de Psicanálise “Durval Marcondes”. Sociedade Brasileira de Psicanálise de São Paulo. São Paulo: SBPSP, 30(55/56): 7-18, jun. 1997.
- \_\_\_\_ **Introdução à teoria dos campos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.
- \_\_\_\_ **Psicanálise do Quotidiano**. São Paulo, Casa do Psicólogo, 1997.
- JARDIM, R. **Psychanalyse e educação**. São Paulo: C. Melhoramentos. S/D.
- JEAMMET, P. **Novas problemáticas da adolescência: evolução e manejo da dependência**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.
- KLEIN, M. **Contribuições à psicanálise**. São Paulo: Ed. Mestre Jou, 1970.
- KUPFER, M. C. **Educação para o futuro**. Psicanálise e educação. São Paulo: Escuta, 2000.
- LACAN, J. Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise. **IN: Escritos** São Paulo: Perspectiva, 1978.
- \_\_\_\_ **Escritos**. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- \_\_\_\_ **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.
- \_\_\_\_ **Os escritos técnicos de Freud**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1979.
- \_\_\_\_ **O seminário, livro VIII: a transferência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1992.
- \_\_\_\_ **O seminário, livro XI: Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1990.
- LAJONQUIÈRE. Leandro de. **De Piaget a Freud: para repensar as aprendizagens: a (psico) pedagogia entre o conhecimento e o saber**. Petrópolis, RJ: Vozes: 1992.
- LALANDE, A. **Vocabulário técnico e crítico da filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- LAPLANCHE E PONTALIS. **Vocabulário da psicanálise**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- LAURENTI, R.B. **Psicopedagogia: um modelo fenomenológico**. São Paulo: Vetor, 2002.
- \_\_\_\_ **Aprendizagem por meio da narrativa**. São Paulo: Vetor, 2006.

- LIMA, L. M. S. **O Tao da educação: A filosofia oriental na escola ocidental.** São Paulo: Ágora, 2000.
- MANNONI, M. **Educação impossível.** Rio de Janeiro: Francisco Alves 1997 e 1998.
- MEZAN, R. **Interfaces da psicanálise.** São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- MILLER, J. A. **Percursos de Lacan – uma introdução.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.
- \_\_\_\_\_. **O osso de uma análise.** Salvador: Biblioteca – Revista Agente da Escola de Psicanálise, 1998.
- MILLOT, C. **Freud antipedagógico.** Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 1987.
- MINERBO, M. **Estratégias de investigação em psicanálise: desconstrução e reconstrução do conhecimento.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.
- MRECH, L. M. **Psicanálise e educação – novos operadores de leitura.** São Paulo: Pioneira, 1999.
- OLIVEIRA, M. L. (Org.) **Educação e psicanálise: história, atualidade e perspectivas.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.
- OUTEIRAL, J. et al. **Winnicott, seminários brasileiros.** Rio de Janeiro: Livraria e Editora Revinter, 2005.
- PAIN, S. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- \_\_\_\_\_. **Subjetividade e objetividade – relações entre desejo e conhecimento.** São Paulo: CEVEC, 1996.
- \_\_\_\_\_. **A função da ignorância.** Porto Alegre: Artmed, 1999.
- PAIVA, L.M. **Técnica de psicanálise: “bricolage” e filigranas.** Rio de Janeiro: Imago, 1987.
- PELLANDA, N.M.C. et al. **Psicanálise hoje: uma revolução do olhar.** Petrópolis: Vozes, 1996.
- PEREIRA, A.C.A. **O adolescente em desenvolvimento.** São Paulo: Harbra Ltda, 2005.
- ROSENFELD, H. K. **Palavra pescando não palavra: a metáfora na interpretação psicanalítica.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.
- RUBINSTEIN, E. et. al. **Psicopedagogia: uma prática, diferentes estilos.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.
- \_\_\_\_\_. ( Org.) et. al. **Psicopedagogia: fundamentos para a construção de um estilo.** São Paulo Casa do Psicólogo, 2006.

- SANTIAGO, A. L. **A inibição intelectual na psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- SILVA, M.C.P. **A paixão de formar: da psicanálise à educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- STAZZONE, R. O que um psicanalista deve fazer na escola? **IN: Estilos da clínica - USP**. São Paulo: n° 2, 2º semestre, 1997.
- TROCMÉ-FABRÈ, H. **A árvore do saber aprender: rumo ao saber cognitivo**. São Paulo: Triom, 2004.
- VALLEJO, A. et al. **Lacan: Operadores da leitura**. São Paulo: Ed. Perspectiva S.A. 1979.
- VIÑAR, MARCELO N. **Psicoanalizar hoy: problemas de articulación teórica clínica**. Montevideo, Uruguay: Ediciones Trince, 2002.
- \_\_\_\_\_. Entrevista com Marcelo Viñar – Tornar-se analista. **IN: Jornal de Psicanálise. Instituto de Psicanálise**. São Paulo, 38(69): 39-55.dez. 2005.
- VILLAREAL, **IN: Tornar-se adolescente: a aventura de uma metamorfose**. São Paulo: Cortez Editora, 1998.
- WINNICOTT, D.W. **A criança e seu mundo**. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora, S.A., 1982.
- \_\_\_\_\_. **Consultas terapêuticas em psiquiatria infantil**. Rio de Janeiro: Imago, 1984.
- \_\_\_\_\_. **O brincar & a realidade**. Rio de Janeiro: Imago. 1975.
- \_\_\_\_\_. **The Piggie: relato do tratamento psicanalítico de uma menina**. Rio de Janeiro: Imago, 1987.
- \_\_\_\_\_. **Os bebês e suas mães**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- ZEICHNER, K.M. et al. **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- ZIMERMAN, D. E. **Vocabulário contemporâneo de psicanálise**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

